

Leesmotivatie en leesplezier vergroten, met het versterken van eigenaarschap.

*Onderzoek naar het creëren van een stimulerende leesomgeving,
in groep 6 van basisschool Holk.*

Simone de Groot

Leerkracht basisonderwijs
Christelijke Hogeschool Ede
Studentnummer: 140106
Klas: L4S

Aantal woorden: 15.121

Begeleiding door:
Derjan Havinga- Heijs

Samenvatting:

Dit actieonderzoek is gericht op mijn stageklas, groep 6 van basisschool Holk. De onderzoeksgroep bestaat uit 26 leerlingen, waarvan 9 jongens en 17 meisjes. Tijdens observaties in het schooljaar 2016-2017, merk ik dat de positieve leesattitude afzwakt. Volgens mijn hypothese zullen leerlingen gemotiveerder zijn en meer leesplezier beleven, wanneer zij zelf mogen meedenken en beslissen, over de vormgeving van het leesonderwijs. Het onderzoek is gericht op het versterken van eigenaarschap en de invloed op de leesmotivatie en het leesplezier.

Het theoretische kader biedt verduidelijking van onder andere de begrippen: leesmotivatie, leesplezier en eigenaarschap. Het praktijkonderzoek start met een nulmeting, waarbij een vragenlijst betreft het leesplezier en de leesmotivatie van de leerlingen wordt afgenomen. Als aanvulling op de vragenlijst, hebben leesgesprekken duidelijkheid gegeven over de veranderingen die leerlingen graag binnen het leesonderwijs willen zien. Het voeren van leesgesprekken is een manier om leerlingen meer zeggenschap te geven over hun eigen leren (SLO, 2015). Bij de veranderingen in de klas, is het van belang dat eigenaarschap van de leerlingen wordt versterkt. We hebben te maken met de opstartfase van eigenaarschap. De leerlingen zijn niet gewend om zelf invloed te hebben op de leertaak. Ze kunnen niet zomaar de volledige verantwoordelijkheid krijgen, er moet een goede balans tussen uitdaging en veiligheid zijn. Dit wordt gecreëerd door betekenisverlening met een docentgestuurde benadering. Nadat er vier weken veranderingen in de klas zijn doorgevoerd, vindt de eindmeting plaats. Hierbij is dezelfde vragenlijst als bij de nulmeting afgenomen. Daarnaast geeft een klassengesprek verheldering op de scores van de vragenlijst.

De eindmeting wijst uit dat de intrinsieke motivatie en het leesplezier met 13% gegroeid is. Van de 26 leerlingen uit de onderzoeksgroep, zijn 15 leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd. Voorafgaand waren 10 leerlingen totaal niet intrinsiek gemotiveerd (0%). Uit de eindmeting blijkt dat dit nog maar 2 leerlingen zijn. De andere 8 leerlingen zijn na de interventies intrinsiek gemotiveerder. Dit wisselt tussen de 12,5 % tot 62,5% gemotiveerder. Maar ook het aantal leerlingen dat alle vragen positief heeft ingevuld (100%), is gestegen.

Het onderzoek heeft aangetoond dat het versterken van eigenaarschap, de leesmotivatie en het leesplezier vergroot.

Inhoudsopgave:

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleiding en context	4
1.2 Probleemstelling.....	5
1.3 Doelstelling	5
1.4 Hypothese	6
1.5 Onderzoeksvraag	6
1.6 Deelvragen	6

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding theoretisch kader.....	7
2.2 Leesplezier en leesmotivatie	7
2.3 Eigenaarschap	9
2.4 Leesgesprekken	11
2.5 Een stimulerende leesomgeving.....	12
2.6 Werkvormen en activiteiten	14

Hoofdstuk 3: Methode van onderzoek

3.1 Beschrijving van de onderzoeksgroep	16
3.2 Generaliseerbaarheid	16
3.3 Keuze van onderzoeksmethoden	16
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	17
3.5 Dataverzameling	17

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1 Nulmeting	20
4.2 Interventies.....	22
4.3 Eindmeting.....	23

Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen

5.1 Antwoord op de onderzoeksvraag.....	26
5.2 Discussie en suggesties voor vervolgonderzoek	27
5.3 Aanbevelingen	28

Hoofdstuk 6: Literatuur en bijlagen

6.1 Geraadpleegde literatuur	29
6.2 Bijlage 1 vragen en verantwoording:	32
6.3 Bijlage 2: vragenlijst	33
6.4 Bijlage 3: uitwerking conceptkaarten en passende vragen.	34
6.5 Bijlage 4: notities en analyse van de leesgesprekken.	40
6.6 Bijlage 5: uitwerking en verantwoording van de interventies.	42
6.7 Bijlage 6: opdrachten na het lezen	45

Inleiding:

1.1 Aanleiding en context

Lezen is van essentieel belang voor succes in onze samenleving (Snow, Burns, & Griffin, 1998). We leven in een geletterde samenleving, dit betekent dat lezen nodig is om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Lezen is een van de belangrijkste factoren voor succes op school (Reschly, 2010). Leerlingen komen de hele dag in aanraking met lezen, niet alleen tijdens de taal-en leeslessen. De meeste rekenmethoden in het basisonderwijs zijn gebaseerd op het realistisch rekenen, waarbij een in woorden ingeklede opdracht wordt gegeven. De opdrachten worden gepresenteerd in kleine verhaaltjes en leerlingen worden uitgedaagd om problemen uit de context te halen. De opdrachten kunnen alleen uitgevoerd worden wanneer de leerling beschikt over een goede leesvaardigheid. Eveneens geldt dit voor begrip van complexe teksten bij de zaakvakken. Het taalgebruik in zaakvakken is vaak moeilijk, de leerstof is 'verpakt' in vaktaal.

Neuropsycholoog en hersenwetenschapper Jelle Jolles, geeft aan dat lezen een uitstekend hulpmiddel is voor de hersenrijping. Door lezen wordt het brein op verschillende manieren gestimuleerd. De vaardigheden die nodig zijn om een geschreven tekst te interpreteren, bevinden zich in verschillende hersendelen. Uit hersenonderzoek blijkt (Jolles, 2013) dat het hele brein nodig is om te kunnen lezen. Het brein houdt zich bezig met: de waarneming, de taal, het redeneren, het geheugen, de aandacht en het vermogen om te selecteren tussen hoofd- en bijzaken. Jolles benoemt veel redenen waarom lezen zó belangrijk is. Dit komt onder andere omdat lezen de verbeeldingskracht prikkelt: inleven in een verhaal en hierbij een eigen film in je hoofd maken. De lezer heeft hier vaak een gevoel bij zoals angst, spanning of blijdschap. Dit neuropsychologische aspect van een mentaal beeld is erg belangrijk (Jolles, 2013). Net als de identificatie met de hoofdpersoon, dit zorgt voor de vorming van het empathisch vermogen.

Lezen zorgt voor stimulering van de sociaal-emotionele, cognitieve en creatieve ontwikkeling (Kwant, 2011). Het is niet alleen van belang tijdens de vakken op school, maar ook om kennis van de wereld op te doen en meer begrip voor de mensen en de wereld om je heen te krijgen: om een handleiding te kunnen lezen, een recept uit een receptenboek of de ondertiteling om een televisieprogramma te begrijpen. De Britse onderzoeker Mark Taylor (2011), toont zelfs aan dat er een positief verband is tussen lezen als tiener en het hebben van een succesvolle carrière. Kortom: lezen helpt bij een veelzijdige ontwikkeling (Stanovich, 2013).

Het belang van lezen is duidelijk, alleen niet ieder kind is 'een lezer'. Sommige kinderen pakken niet graag een boek. De kinderen die lezen niet als leuk ervaren, zullen nooit een lezer worden. Op grond van nationaal en internationaal onderzoek (Jolles; Flores, 2013) kunnen we concluderen dat Nederland redelijk scoort op technisch lezen, maar laag scoort als het gaat om leesplezier. Wanneer kinderen leren lezen zijn ze erg enthousiast. In de midden- en bovenbouw zwakt dit af en moet er meer gedaan worden om kinderen aan het lezen te krijgen. Tijdens mijn derdejaarsstage, merk ik dat de positieve leesattitude in groep 5 afzwakt. De leerlingen reageren ongemotiveerd wanneer het om lezen gaat. Bij het dagelijkse leesmoment, zijn de leerlingen geneigd om te kletsen of constant boeken te ruilen. Gedurende de dag reageren leerlingen negatief op lezen, zoals bij begrijpend lezen en de zaakvakken. Leerlingen klagen omdat de boeken of teksten saai of te lang zijn, waardoor vaak niet nauwkeurig gelezen wordt.

Op mijn stageschool wordt hard gewerkt aan onderwijsvernieuwingen, de school wil beter aansluiten bij de individuele niveaus en gaat werken in units. Dit is in eerste instantie ingevoerd op het vakgebied rekenen. Dit jaar worden er onderwijsvernieuwingen rondom taal- en leesonderwijs ingevoerd. Omdat ik vind dat het leesonderwijs beter aan moet sluiten bij de leerlingen, wil ik mezelf daar met dit onderzoek in verdiepen. Mijn LIO stage zal plaatsvinden in groep 6, in dezelfde stagegroep als vorig jaar. Ik denk dat in de groep veel verbetering op het gebied van leesmotivatie en leesplezier te behalen valt. Het college van Derjan Havinga in Pabo leerjaar 3, heeft mij enthousiast gemaakt over het voeren van leesgesprekken. Volgens mij zijn er veel mogelijkheden om het lezen leuker te maken, maar is het vooral belangrijk om ook naar de leerling te luisteren.

Als leerkracht vind ik dat je de taak hebt om de leerlingen te motiveren en helpen bij het ontwikkelen van leesplezier. Een positieve leesattitude en de motivatie om te lezen, blijkt van groot belang voor de tijd die aan lezen wordt besteed (Guthrie, Wigfield et al, 1999). Er is grote samenhang tussen de leesattitude, de leesmotivatie, het leesplezier en de leesvaardigheid. Want iemand die gemotiveerd is en plezier heeft in lezen, zal meer lezen en daarmee beïnvloedt het de leesvaardigheid van een kind (McKool, 2007). Dit vatten Edmunds en Bauserman (2006) kernachtig samen: motivatie is indicatief voor de hoeveelheid tijd die aan lezen besteed wordt.

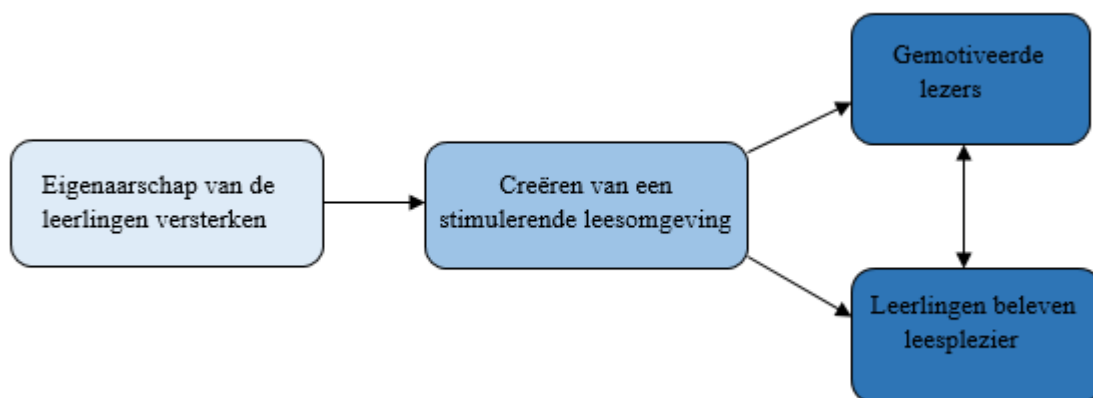
1.2 Probleemstelling

Volgens mijn christelijke visie op onderwijs, heeft ieder kind zijn talenten en moeten wij als leerkrachten proberen om ieder kind tot zijn recht te laten komen in de klas. Ik wil onderwijs geven vanuit een christelijke overtuiging, die is gericht op het volgen, stimuleren en begeleiden van kinderen. Hierdoor kunnen ze zich ontwikkelen tot zelfstandig denkende mensen, die besef hebben van normen en waarden. Deze normen en waarden zijn terug te zien in de klas, waarbij ik het van belang vind om met elkaar te kunnen samenwerken en respect voor elkaar te hebben. Dit alles gaat volgens mijn overtuiging beter wanneer je ergens plezier in hebt en gemotiveerd bent.

Tijdens mijn onderzoek wil ik met de leerlingen werken aan vaardigheden zoals: initiatief nemen, zeggenschap en betrokkenheid. Hiermee sluit ik aan bij de visie die door platform onderwijs 2032 is ontstaan. Het gaat om kennis en vaardigheden die de leerlingen moeten opdoen met het oog op de toekomstige ontwikkelingen in de samenleving. Uit veel onderzoeken is gebleken hoe belangrijk lezen is, in onze maatschappij. Met deze reden vind ik een positief leesklimaat in de klas erg belangrijk. Wat betreft lezen mist er een stukje plezier, de manier waarop leesonderwijs aangeboden wordt maakt de leerlingen niet enthousiast. Het sluit niet meer aan bij de ontwikkelingen in het onderwijs. Zelf kan ik met veel plezier 'wegduiken' in een boek, een moment van ontspanning. Hopelijk kan ik de leerlingen helpen, om dit ook te kunnen beleven.

1.3 Doelstelling

De leerlingen worden eigenaar van het 'verbeteringsproject' rondom lezen, zij mogen meedenken en beslissen. Naar aanleiding van het voeren van leesgesprekken, zal duidelijk worden welke veranderingen de leerlingen graag willen zien. Samen met de leerlingen uit groep 6 van basisschool Holk wil ik een stimulerende leesomgeving creëren. Op dit moment verloopt het leesmoment altijd hetzelfde, de leerlingen zien het leeskwartier als verplichting. Ik wil onderzoeken of de leesmotivatie en het leesplezier vergroot worden, wanneer de leerlingen meer eigenaarschap krijgen.



Figuur 1, Conceptueel schema van onderzoek.

De opzet van het onderzoek is een actieonderzoek, waarbij veranderingen binnen het leesonderwijs worden doorgevoerd. De onderzoekseenheden zijn de 26 leerlingen uit groep 6, van basisschool Holk. Het praktijkonderzoek zal gestart worden met een vragenlijst om te kijken hoe de leerlingen tegen het leesonderwijs in de klas aankijken. Als aanvulling op de vragenlijst, worden er leesgesprekken in heterogene tweetallen gevoerd. De leerlingen mogen zelf initiatief tonen, worden betrokken en hebben zeggenschap, bij het creëren van een stimulerende leesomgeving. Om uiteindelijk mijn doel te bereiken: gemotiveerde lezers/ leerlingen die plezier in lezen hebben. Aan het eind van mijn onderzoek wil ik door middel van de vragenlijst en een klassengesprek meten, of het eigen initiatief invloed heeft gehad op het vergroten van de leesmotivatie en het leesplezier.

1.4 Hypothese

Volgens mijn hypothese zullen leerlingen gemotiveerder zijn en meer plezier beleven in lezen, wanneer zij zelf betrokken zijn bij het aanbod. Ik verwacht dat het inzetten van leesgesprekken een positief middel is om eigenaarschap te versterken. Leesgesprekken kunnen zorgen voor betrokkenheid. Door het meedenken en beslissen over de veranderingen in de klas, krijgen de leerlingen zeggenschap over het ‘verbeteringsproject’ rondom lezen. Met het versterken van eigenaarschap, verwacht ik dat leerlingen gemotiveerder zijn om vrij te lezen en hier misschien zelfs plezier beleven.

1.5 Onderzoeksvraag

Verplicht ergens plezier in krijgen, gaat volgens mijn visie niet lukken. Ik geloof wel dat een leerkracht, leerlingen kan motiveren. Er is veel onderzoek naar het motiveren van leerlingen gedaan. Er zijn allerlei plannen en werkvormen te bedenken ter verbetering van de motivatie, maar het plezier moet de leerling zelf beleven. Om deze reden wordt eigenaarschap in het onderzoek versterkt. De leerlingen maken deel uit, zijn eigenaar van het verbeteringsproject. De 21^{ste} -eeuwse vaardigheden zullen centraal staan, op deze manier zal het onderzoek aansluiten bij de onderwijsvernieuwingen van de school.

De onderzoeksvraag die in het onderzoek centraal staat luidt:

*‘Worden de leesmotivatie en het leesplezier vergroot,
bij het versterken van eigenaarschap van de leerlingen van groep 6?’*

1.6 Deelvragen

De volgende deelvragen helpen om tot het antwoord op de onderzoeksvraag te komen:

- | |
|--|
| 1. Op welke manier en in welke mate is leesmotivatie en leesplezier, voor de uitvoering van de interventies, aanwezig in groep 6? |
| 2. Welke aandachtspunten zijn belangrijk bij de opstartfase van eigenaarschap in groep 6? |
| 3. Kunnen leesgesprekken bijdragen aan het initiatief tonen van de leerlingen? |
| 4. Welke manier van vragen stellen, kan het eigen initiatief van leerlingen in groep 6 prikkelen? |
| 5. Op welke manier en in welke mate is leesmotivatie en leesplezier aanwezig, na het inzetten van werkvormen passend bij het versterken van eigenaarschap? |

Voorafgaand aan het praktijkonderzoek zal ik verdieping zoeken vanuit de literatuur. Om antwoord op de deelvragen te kunnen geven, zal ik onderzoek doen naar de volgende begrippen: leesmotivatie, leesplezier, leesattitude, eigenaarschap, 21^{ste} -eeuwse vaardigheden, basisbehoeften, leesgesprekken, stimulerende leesomgeving en didactische werkvormen.

Theoretisch kader:

2.1 Inleiding theoretisch kader

Het belang en de invloed van lezen is duidelijk, hier zijn vele onderzoeken naar gedaan. Net als is onderzocht dat kinderen voornamelijk leren lezen, dóór te lezen. Maar dat vele lezen, 'leeskilometers' maken, doen kinderen alleen als ze het leuk vinden (Kemmeren e.a., 2006). Volgens mij mist er plezier en motivatie in deze klas, omdat het lezen een 'moeten' is. In paragraaf 1.3 heb ik de doelstelling van het onderzoek beschreven: het versterken van eigenaarschap, om voor een positiever leesklimaat te zorgen. Maar voordat ik dit in de praktijk kan onderzoeken, is het belangrijk om theoretische kennis te hebben.

De begrippen leesplezier en leesmotivatie zijn in de eerste paragraaf al meerdere malen genoemd. Omdat deze begrippen van elkaar verschillen, vind ik het van belang om in paragraaf 2.2 te kijken naar de definities en de samenhang. In paragraaf 2.3 zal ik verdere toelichting geven over het begrip eigenaarschap. Om eigenaarschap te kunnen versterken in de praktijk, onderzoek ik wat nodig is tijdens de opstartfase waarin leerlingen meer eigenaarschap krijgen. Daarbij doe ik theoretisch onderzoek naar de samenhang van eigenaarschap en de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. Ik ga leesgesprekken als middel inzetten bij het versterken van eigenaarschap. Voorafgaand vind ik het belangrijk om meer kennis te hebben over leesgesprekken en te onderzoeken hoe deze gesprekken kunnen bijdragen aan het initiatief van leerlingen. Welke vragen ik kan stellen, zodat het initiatief van de leerlingen geprikkeld wordt. De uitwerking hiervan komt in paragraaf 2.4, met toelichting van passende begrippen als; 21^{ste} -eeuwse vaardigheden, leesgesprekken, formatieve en summatieve toetsing. In paragraaf 2.5 wil ik antwoord vinden op vragen betreft een stimulerende leesomgeving. Wat wordt er verstaan onder een stimulerende leesomgeving? Hoe kan de leerkracht een stimulerende leesomgeving creëren? Als laatste wil ik in paragraaf 2.6 onderzoek doen naar didactische werkvormen en op zoek naar werkvormen die ingezet worden om lezen te stimuleren. De antwoorden op deze vragen zullen helpen om sturing te geven in de praktijk.

2.2 Leesplezier en leesmotivatie

Leesplezier

Het begrip leesplezier is een samenstelling die bestaat uit lees en plezier. Waaruit eigenlijk al duidelijk wordt dat het gaat om plezier hebben in het lezen.

Het woord plezier kan op veel manieren gebruikt worden. De volgende definities worden in het woordenboek omschreven:

- Beleven daar veel plezier aan, *wij vinden het erg prettig en leuk*
- Wil je mij een plezier doen, *iets doen wat mij blij maakt*
- Het voor je plezier doen, *alleen omdat je het leuk vindt*
- Plezier maken, *samen met anderen iets leuks doen*

Het gaat om een positief begrip, ergens plezier in hebben geeft een aangenaam gevoel. Omdat het om een gevoel gaat, kan plezier niet opgelegd worden. Je moet dit gevoel zelf beleven en het verschilt voor iedereen of hij/zij ergens plezier in heeft. Wel blijkt uit onderzoek dat we met plezier beter slagen in wat we willen bereiken. Zo heeft de Universiteit Utrecht tussen 2008 en 2014 uitgebreid onderzoek gedaan naar plezier op school, waaruit aangetoond is dat plezier effectief is voor het verminderen van problemen. Dit geldt ook voor het voorkomen van leesproblemen, want wie graag leest, zal vaker en beter lezen (Walta, 2011). Deze leerling zal eerder bereid zijn om zijn/haar leesteknik en begrip te verbeteren. Bij leesplezier gaat het om de inhoud van de tekst, waarbij ook het niveau van belang is. Wanneer leerlingen nog veel energie in het decoderen van de tekst moeten steken, zal er geen ruimte zijn voor leesplezier (Huizenga, 2010). In het onderwijs wordt volgens Fiori & van Hardeveld (2013) amper aandacht besteed aan leesplezier van de leerlingen. Het lezen wordt daardoor gezien als moeten, een verplicht onderdeel.

Leesmotivatie

Motivatie is de bereidheid tot het verrichten van bepaald gedrag. Motivatie wordt omschreven als: aandrift, beweegreden, drijfveer, reden of stimulans. Ryan & Deci (2000) spreken over het 'bewogen zijn' om iets te doen. Wanneer je geen drang of inspiratie voelt voor een bepaalde activiteit, wordt dit gezien als ongemotiveerd. Er kunnen allerlei drijfveren zijn om te lezen, zoals ontspanning, om kennis van de wereld op te doen of te genieten van esthetisch taalgebruik (Stichting lezen, 2012). Er zijn veel onderzoeken naar leesmotivatie gedaan. Hierin zijn de meeste onderzoekers met elkaar eens, dat leesmotivatie uit meerdere dimensies bestaat: lees zelfconcept, lees taakwaardering en leesattitude (Baker & Scher, 2002; Chapman & Tunmer, 1995; Conradi, Jang, & McKenna, 2014; Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996; Sundström, 2006).

Zelfconcept

Het zelfconcept is het beeld dat een persoon van zichzelf heeft, dit wordt gevormd op basis van eerder opgedane ervaringen. Het wordt met name beïnvloed door belangrijke mensen in je naaste omgeving, zoals feedback van ouders of vrienden. Het zelfconcept betreft lezen, blijkt negatiever te worden gedurende de periode op de basisschool. Nicholls (1997) geeft aan dat jongere kinderen vaak geneigd zijn om hun eigen leesvaardigheid te overschatten. Het zelfconcept wordt realistischer wanneer kinderen ouder worden en dat zou een verklaring kunnen zijn van een negatiever zelfbeeld. Als ouders of leerkrachten de nadruk leggen op presteren en toetsen, kan dit eveneens een oorzaak zijn.

Vormen van motivatie

Lees taakwaardering heeft te maken met de intrinsieke waarde en het belang van de taak. Kinderen vragen zichzelf af wat het nut is van de leestaak die ze krijgen en welk belang ze hebben bij het succesvol uitvoeren. Er wordt onderscheid gemaakt in vormen van motivatie, je kunt intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn. Het verschil tussen beide motivaties heeft te maken met het doel om te lezen.

Intrinsiek - als iets uit jezelf komt, innerlijke motivatie. Wanneer je intrinsiek gemotiveerd bent om te lezen, doe je dit omdat je het zelf wilt en/of leuk vindt.

Extrinsiek - als iets van buitenaf komt, als motivatie ontstaat vanuit een externe bron. De drijfveer om iets te doen, is omdat iets of iemand anders dit wil. De leerkracht wil graag dat je een boek leest.

De leesattitude is de houding ten opzichte van lezen. Hierbij gaat het om de mate waarin je lezen plezierig en nuttig vindt. De houding van kinderen, ten opzichte van lezen wordt onder meer bepaald door de opvoeding, het leesklimaat thuis en op school, de persoonlijkheid, de leesvaardigheid, de mogelijkheid tot lezen en de kennis van het aanbod (Stichting Lezen, 2012). Gedurende de basisschool neemt de leesattitude van de leerlingen af. Het afnemen van motivatie en leesplezier valt samen met de overgang die plaatsvindt in het lezen, het leren lezen (learn to read) verandert in lezen om te leren (read to learn).

Wentzel & Wigfield (2007) omschrijven motivatie als een set van processen die voorziet in energie om iets te doen. Wanneer personen intrinsiek gemotiveerder zijn kunnen ze meer betrokken raken in de activiteit, dit heeft betrekking op gedrag, cognitie en plezier. Wigfield (2007) noemt plezier in lezen een belangrijk aspect van motivatie. Plezier helpt om gedreven te zijn voor een activiteit. Bij het ontwikkelen van leesmotivatie gaat het om activiteiten waardoor leerlingen zoveel mogelijk positieve leeservaringen opdoen. Daarbij is het de bedoeling om plezier in lezen te krijgen en te houden (Broekhof, 2011). Hieruit blijkt dat leesplezier en leesmotivatie beide van belang zijn. De leesvaardigheid van leerlingen zal nooit optimaal ontplooiën, wanneer de motivatie ontbreekt (Gambrell, 2011), het is een van de belangrijkste voorspellers voor een goede leesvaardigheid. Van Schooten & De Glopper (2002) geven aan dat de leerkracht het meest tegemoet kan komen aan de motivatie van een groot aantal leerlingen, door te variëren in leesmateriaal. In paragraaf 2.5 en 2.6 ga ik verder in op de leesomgeving en welke werkvormen bij kunnen dragen aan leesplezier en motivatie.

Voorlopig antwoord op deelvraag 1

- Op welke manier en in welke mate is leesmotivatie en leesplezier, voor de uitvoering van de interventies, aanwezig in groep 6?

De theorie wijst uit dat leesplezier en leesmotivatie verschillende begrippen zijn, maar wel samenhangen. Het gaat hierbij om intrinsieke leesmotivatie, je doet iets omdat je het zelf wil. De begrippen kunnen elkaar aanvullen en zijn van invloed op de leesattitude, de houding ten opzichte van lezen. Wanneer ik het theoretische kader op de klas betrek, wordt duidelijk dat leesplezier een groot gemis is. Het lezen wordt gezien als 'moeten', een verplicht onderdeel. Wanneer dit het geval is, mist er leesplezier. De leerlingen lezen vanuit extrinsieke motivatie. De motivatie ontstaat vanuit een externe bron. Lezen wordt niet als leuk/prettig ervaren. Het gebrek aan leesplezier is van invloed op de motivatie, de drijfveer om te gaan lezen.

2.3 Eigenaarschap

Met dit onderzoek wil ik eigenaarschap van leerlingen versterken. Eigenaarschap is een begrip waar steeds vaker over gesproken wordt, net als Engelse termen 'ownership' en 'leadership'. Daarbij komen begrippen als autonomie, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid ook vaak ter sprake. Door Berends & Wolthuis (2014) wordt eigenaarschap omschreven als: leerlingen die verantwoordelijkheid willen voelen. Het gaat om het gevoel eigenaar te zijn van het eigen leren en het eigen werk, wat een belangrijke motivator is. Hierbij hoort het bepalen van een eigen aanpak en het stellen van doelen. De intrinsieke motivatie speelt een grote rol bij de effectiviteit van processen gericht op eigenaarschap (Berends & Wolthuis, 2014).

21ste -eeuwse vaardigheden

Het versterken van eigenaarschap wil ik inzetten bij het creëren van een stimulerende leesomgeving. Wanneer leerlingen al leren om op school ondernemend te zijn, zullen zij later ook ondernemend in het leven staan. Daarmee vindt eigenaarschap aansluiting bij de 21ste -eeuwse vaardigheden, 21st-century skills volgens de Engelse term. Deze 21ste -eeuwse vaardigheden lijken steeds belangrijker te worden. Het gaat om vaardigheden die kinderen/ jongeren nodig zullen hebben in de toekomst. Wanneer de 21^{ste} -eeuwse vaardigheden een rol gaan spelen in de klas, zullen leerkrachten een meer coachende en begeleidende rol krijgen. Leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid en geven zelf meer sturing aan het leren. De leerling is eigenaar van het eigen leergedrag (Bolt & Aarssen, 2010). Meer zelfstandigheid en het kunnen dragen van verantwoordelijkheid moet de leerlingen aangeleerd worden. Omdat die verantwoordelijkheid nieuw zal zijn voor de leerlingen in de klas, wil ik weten welke aandachtspunten van belang zijn in de opstartfase van eigenaarschap.

Opstartfase eigenaarschap

In eerste instantie is het belangrijk om als leerkracht richting te geven, door aan te geven wat er van de leerling verwacht wordt en op welke manier er gewerkt wordt. De meeste leerlingen zijn nog niet in staat om eigen keuzes te maken en hier verantwoordelijkheid voor te dragen. De leerkracht moet op zoek naar een goede balans tussen sturing en vrijheid. Er zijn verschillende vormen om te leren en kennis op te nemen. Volgens Marzano (2010) gaat dit het beste wanneer de leertaak betekenisvol is, leerlingen moeten het belang van de taak inzien. Een belangrijk kenmerk van betekenisvol leren, is het element van keuze. De leerlingen moeten invloed hebben op het vormgeven van het leerproces tot aan het eindresultaat. Opdrachten die op het eerste gezicht geen betekenisvolheid lijken op te roepen, kunnen wel zo ervaren worden wanneer een element van keuze wordt toegevoegd (Ebbens & Ettekoven, 2005). De betekenisvolle leertaken kunnen meer docentgestuurde taken zijn of een meer constructivistische benadering hebben. Caine & Caine (1997) beschrijven de begrippen als volgt:

Betekenisverlening met een constructivistische benadering: het leren wordt volledig geïnitieerd door de leerling, los van grenzen. Die bepaalt zelf mede de inhoud en de vormgeving van een betekenisvolle leertaak.

Betekenisverlening met een docentgestuurde benadering: docenten ontwerpen leersituaties waarbinnen een leerling zelf betekenis kan geven. De voortgang wordt gemeenschappelijk gestuurd.

Het grootste verschil met docentgestuurde leertaken, is dat de leerkracht de betekenisvolle leertaak ontwerpt. Dit komt vaak voor, omdat de leerkracht wil dat bepaalde leerinhouden aangeboden worden. Wanneer leerlingen niet gewend zijn om zelf invloed te hebben op de leertaak, kunnen ze deze verantwoordelijkheid niet zomaar krijgen. Het is belangrijk om een veilige omgeving en structuur te creëren. Bij het versterken van eigenaarschap is zelf keuzes maken van belang, maar in hoeverre krijgen de leerlingen vrijheid als er wordt gesproken over eigenaarschap? Het is belangrijk om samen met de leerlingen duidelijke regels en verwachtingen op te stellen. Het geeft de leerlingen een gevoel van controle, als duidelijk is op welke manier ze een taak zelfstandig kunnen aanpakken (Vansteenkiste et al., 2007). Dit zorgt ervoor dat de leerlingen succeservaring op kunnen doen. Uit ervaringen blijkt (Ebbens & Ettekoven, 2005) dat het bijzonder effectief is om te beginnen met betekenisvolle leertaken vanuit de leerkracht en daarbij leerlingen in te schakelen waardoor je steeds meer richting een constructivistische benadering gaat. Bovendien kan de leertaak beter meer docentgestuurd zijn en goed verlopen, dan alleen door leerlingen vormgegeven worden en slecht uitpakken. Succes is en blijft een belangrijke bron van motivatie. Er moet een balans zijn tussen uitdaging en veiligheid in de opstartfase.

Met het versterken van eigenaarschap wordt een beroep gedaan op een aantal 21ste -eeuwse vaardigheden: initiatief tonen, zeggenschap en betrokkenheid. Daarbij is het belangrijk dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn (paragraaf 2.2). De houding van de leerkracht ten opzichte van de leerlingen, kan een grote invloed op de motivatie hebben. Deci & Ryan (1985), beschrijven in de Self-Determination Theory dat leerlingen van nature nieuwsgierig en gemotiveerd zijn om meer te leren en ontdekken, intrinsieke gemotiveerd. Deze natuurlijke motivatie moet geprikkeld blijven en dit kan door tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie:

Basisbehoefte relatie

Een goede leerling-leerkracht relatie is voor alle leerlingen van belang. Wetenschappelijk onderzoek van basisschool tot en met voortgezet onderwijs bevestigt dit (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). De invloed van leerkracht- leerling relatie neemt toe naarmate leerlingen in hogere groepen van de basisschool komen. Het investeren in de relatie met leerlingen kan daardoor echt verschil maken. Door persoonlijke betrokkenheid aan leerlingen te tonen en emotionele ondersteuning te bieden, kan de leerkracht tegemoetkomen aan de basisbehoefte relatie. Als leerlingen zich veilig voelen binnen de relatie met de leerkracht, zullen er meer persoonlijke conversaties zijn. Dit zal leiden tot een toename van betrokkenheid van de leerling bij leeractiviteiten (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). Het is als leerkracht belangrijk steun te bieden: helpen bij het leren van nieuwe dingen en vertrouwen uitstralen. Dit zorgt voor een positief klimaat in de klas waarin leerlingen zich vrij voelen om vragen te stellen en niet bang zijn om fouten te maken (Verbeeck, 2010).

Basisbehoefte competentie

Er is een verband tussen de waarneming van leerkrachten en de leesmotivatie van hun leerlingen. Wanneer leerlingen (vooral meisjes), denken dat de leerkracht een negatief beeld heeft over hun leesvaardigheid, kan dit leiden tot een lagere leesmotivatie (Mol & Bus, 2011). Deze negatieve leerkracht percepties pikken leerlingen vaak snel op, ook als deze subtiel zijn. Het is van groot belang om als leerkracht hoge verwachtingen te hebben en deze uit te stralen naar de leerlingen. Wanneer leerlingen het gevoel hebben dat de leerkracht hoge verwachtingen heeft, zal dit bijdragen aan positieve competentiegevoelens. Competentie geeft leerlingen het gevoel 'ik kan het'. Hier kunnen leerkrachten ondersteuning in geven door het verzorgen van een rijke leesomgeving, waarbij alle leerlingen de kans krijgen en worden aangemoedigd om moeilijke boeken naar eigen keuze te lezen. Het uitspreken van positieve verwachtingen helpt de leerlingen om succeservaringen op te doen. Dit kan het gevoel van competentie en vervolgens de leesmotivatie vergroten (Guthrie et al., 2006). Leerlingen moeten zich volgens Marzano & Pickering (2017) competent voelen, om betrokken en geïnteresseerd te kunnen zijn.

Basisbehoefte autonomie

De basisbehoefte autonomie verwijst naar het gevoel om het zelf te kunnen, onafhankelijk te kunnen zijn. Wanneer de leerkracht eigenaarschap wilt versterken, moeten de leerlingen het gevoel krijgen dat ze zelf keuzes kunnen maken. Door als leerkracht de eigenheid van leerlingen te respecteren, krijgen leerlingen het gevoel dat ze zelf keuzes kunnen maken. Fillman & Guthrie (2008), sluiten aan bij Marzano zijn theorie over het vergroten van betrokkenheid. Zij stellen namelijk dat het zelf laten kiezen van boeken belangrijk is, het kan bijdragen aan het gevoel van autonomie (Fillman & Guthrie, 2008). Dit kan ook bij het kiezen van een verwerkingsopdracht naar aanleiding van een gelezen boek. De leerkracht biedt ruimte om leerlingen na te laten denken over eigen leerdoelen, het plannen van taken en kiezen van strategieën. Hierbij zal de leerkracht zich langzaam terugtrekken. Het gevoel van zelf kunnen stimuleert de motivatie van leerlingen. Uit onderzoek (Guthrie, 2006) blijkt dat veel leerlingen graag zelf een onderwerp kiezen om over te lezen en plezier hebben in het verzamelen van specifieke dingen over het onderwerp. Bij het krijgen van keuzemogelijkheden ontstaat autonome motivatie. Hierbij hebben leerlingen meer wilskracht om een taak uit te voeren. Gecontroleerde taken sluiten vaak niet aan bij de behoefte van leerlingen, er ontstaat een gevoel van verplichte betrokkenheid (Ryan & Deci, 2000).

Voorlopig antwoord op deelvraag 2

2. Welke aandachtspunten zijn belangrijk bij de opstartfase van eigenaarschap in groep 6?

Zoals verwacht kan ik concluderen dat de leerlingen niet direct in staat zullen zijn om eigen keuzes te maken en hiervoor verantwoordelijkheid te dragen. De leerkracht moet tijdens de opstartfase van eigenaarschap voor een goede balans tussen sturing en vrijheid zorgen. Dit wil ik doen door betekenisverlening met een docentgestuurde benadering: docenten ontwerpen leersituaties waarbinnen een leerling zelf ook betekenis kan geven. De voortgang wordt gemeenschappelijk gestuurd. De leerlingen motiveren voor deze gemeenschappelijke sturing kan slagen door tegemoet te komen aan de basisbehoeften. De factor relatie speelt een belangrijke rol, leerlingen zullen gemotiveerder zijn wanneer ze het gevoel hebben dat ze gewaardeerd worden.

Autonomie en competentie zullen de leerlingen het gevoel geven dat zij daadwerkelijk mee mogen beslissen bij de veranderingen rondom het leesonderwijs. Hoe meer de drie basisbehoeften vervuld zijn, hoe eerder de leerlingen intrinsiek worden gemotiveerd, wat de kern is bij het ontwikkelen van eigenaarschap. Alleen wanneer leerlingen daadwerkelijk het gevoel hebben om medeverantwoordelijk te zijn en eigenaar van het leerproces, kan betrokkenheid gecreëerd worden (Röhner & Wenke, 2004). Als een leerling een betrokken houding laat zien, zal het lezen hem/haar boeien en zal de leerling plezier aan het lezen beleven.

2.4 Leesgesprekken:

Leerkrachten gaan tegenwoordig steeds vaker met leerlingen in gesprek, er worden kindgesprekken gevoerd. Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), is een project gestart waarbij leerkrachten met leerlingen in gesprek gaan over lezen, de zogenaamde 'leesgesprekken'. Leesgesprekken zijn echte gesprekken tussen leerkracht en leerling, het is geen toets situatie. Het doel van de gesprekken is om als leerkracht een beter beeld te krijgen van het leesgedrag van de leerling. Met de leesgesprekken wordt aansluiting gezocht bij eerdergenoemde 21^{ste} -eeuwse vaardigheden (paragraaf 2.3).

Initiatief tonen door leesgesprekken

Het versterken van eigenaarschap geeft de leerlingen de kans om mee te denken, initiatief te tonen. Zoals in de vorige paragraaf omschreven (2.3), moet er een balans zijn tussen sturing en vrijheid. Dit wil ik bereiken door voeren van leesgesprekken. Het voeren van leesgesprekken kan volgens het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, een belangrijke manier zijn om leerlingen meer zeggenschap te geven over hun eigen leren en hen bewuster maken van wat en hoe ze leren. Leesgesprekken stimuleren namelijk het metacognitief handelen, het denken over het denken en eigen handelen (SLO, 2015).

Met behulp van de leesgesprekken kan het leesonderwijs beter aansluiten bij de behoefte van de leerling. Marzano (2010) geeft aan dat het stellen van doelen en geven van feedback, belangrijke factoren zijn om leergedrag van leerlingen te verbeteren. Door een doel voor ogen te hebben, aansluiting te vinden op niveau en de juiste vragen te stellen, kun je de leerlingen motiveren en dit kan positief effect op het zelfbeeld van de leerling hebben (Hattie & Timperley, 2007). Wanneer leerlingen weinig motivatie hebben, kan dit met de juiste feedback verbeterd worden. Hattie (2012) geeft aan dat de juiste feedback een kloof kan verkleinen, tussen waar je op dat moment staat en naartoe zal moeten. Het onderwijs is tegenwoordig vaak gericht op presteren. Veel leerlingen staan in de 'maak stand'. Nadat er instructie is gegeven gaan de leerlingen de opdrachten maken en leveren dit vervolgens in. Hierbij horen summatieve toetsen, die plaatsvinden aan het eind van een leerproces. Een summatieve toets komt vaak voor aan het einde van een hoofdstuk/blok, aan de hand van een kennistoets krijgen de leerlingen een cijfer.

Formatieve evaluatie

Leesgesprekken zijn een vorm van formatieve evaluatie. Dit houdt volgens Black & Wiliam (2009) het volgende in: alle activiteiten die leerlingen en docent uitvoeren om de leeractiviteiten van leerlingen in kaart te brengen, te interpreteren en te gebruiken om betere beslissingen te maken over vervolgstappen. Leerlingen worden zelf eigenaar van hun leren, doordat ze inzicht krijgen op hun eigen leerproces (Hattie & Timperley, 2007). Een *formatieve toets* maakt onderdeel uit van het leerproces van de leerling, hier wordt geen cijfer aan gekoppeld. Het vindt plaats tijdens het leerproces, wat voor intrinsieke motivatie kan zorgen. Er wordt gekeken waar leerlingen staan in het leerproces, wat ze willen bereiken en hoe ze dit kunnen aanpakken. Op het moment dat een leerling begrijpt waar hij/zij mee bezig is, geeft dit houvast om de taak uit te voeren. Het zorgt vaak voor een succeservaring en dat motiveert. Je kijkt samen met de leerling naar zijn behoefte, wat heeft de leerling nodig om een doel te behalen. Jos Castelijns (2011) beschrijft een formatieve toets als 'het evalueren om te leren' in plaats van het 'evalueren van het leren', bij een summatieve toets. Hij ziet evaluatie als een cyclisch proces en onderscheidt daarin drie stappen:

<i>Feed-up</i> : het met leerlingen bespreken van vragen als: wat zijn de doelen, hoe kunnen die bereiken, hoe worden die beoordeeld en wat zijn de verwachtingen van de leerlingen.
<i>Feedback</i> : bespreken waar de leerlingen staan ten opzichte van het doel. Lukt het? Is de gebruikte strategie handig? Kan het ook anders?
<i>Feedforward</i> : de leerkracht bespreekt wat de ideeën van de leerlingen zijn om verder te kunnen bij het bereiken van de doelen.

'Je kunt pas zinvolle feedback geven, als je eerst feed- up hebt gegeven' (Castelijns, 2011). Het voeren van leesgesprekken zal een vorm van feed-up zijn, om samen met de leerlingen te kijken naar het leesklimaat binnen de klas.

Vraagstelling tijdens leesgesprekken

Tijdens het voeren van leesgesprekken is het belangrijk om prikkelende vragen te stellen die gericht zijn op het ontdekken van nieuwe informatie. Dit kan door het stellen van zogenaamde 'information seeking questions', het zijn open vragen waarop leerlingen vanuit een persoonlijke inbreng op reageren. Het gaat bij deze vragen niet om het geven van een goed of sociaal wenselijk antwoord. Een sociaal wenselijk antwoord wordt bijvoorbeeld gegeven bij de vraag: 'Vind je lezen leuk?'. Naast deze vorm van vraagstelling moeten ook waarom-vragen vermeden worden. Hierbij krijgen leerlingen vaak het gevoel dat ze zich moeten verantwoorden. Ze komen bedreigend over waardoor leerlingen vaak dicht klappen.

Wees als leerkracht bij het voeren van leesgesprekken open, eerlijk en nieuwsgierig (OEN). Probeer als leerkracht vooraf geen hypothese te stellen, want dit belemmert een open gesprek. Denk bewust na over het geven van een oordeel, mening en aannames (OMA) (Pameijer, 2009). Leerlingen mogen bij een leesgesprek niet het gevoel krijgen dat het een toets is. De leerlingen moeten zich veilig voelen en vrij durven spreken. De leerkracht moet de leerling ruimte geven om na te denken en te kunnen vertellen, het is niet erg als er stiltes vallen. Door het stellen van open vragen en doorvragen kunnen leerlingen aangemoedigd worden om te vertellen. Stimulerende vragen kunnen zijn: 'Hoe pak jij het lezen aan?' en 'Als je een boek gaat kiezen, waar let je dan op?' Doorvragen: 'Hoe weet je dat?' of 'Wat denk je nu?'. Chambers (2012) geeft aan dat de 'Vertel eens' uiting samenwerking stimuleert. Het geeft de leerling het gevoel dat de leerkracht echt wil weten wat hij/zij denkt. Berends (2013) geeft aan dat er makkelijk een open sfeer kan worden gecreëerd en het leerlingen op hun gemak stelt, door om hulp te vragen. Het samen plannen van lessen en activiteiten geeft volgens Hattie (2012) de hoogste kans op een positief verschil in prestaties van leerlingen.

Voorlopig antwoord op deelvraag 3

Kunnen leesgesprekken bijdragen aan het initiatief tonen van de leerlingen?

Vanuit de theorie lijkt het voeren van leesgesprekken een goede werkwijze om eigenaarschap te versterken. Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling geeft aan dat leesgesprekken kunnen bijdragen, om leerlingen meer zeggenschap te geven. Dit komt omdat het geen vorm van toetsing is waar een cijfer aan gekoppeld wordt (summatief). Het maakt onderdeel uit van een leerproces (formatief), waardoor leerlingen zich meer eigenaar zullen voelen (Hattie & Timperley, 2007). De leerlingen mogen tijdens de leesgesprekken initiatief tonen betreft de veranderingen die in de klas moeten plaatsvinden. Omdat de leerlingen niet gewend zijn om initiatief te kunnen tonen, kan bij het voeren van leesgesprekken niet verwacht worden dat leerlingen met allerlei ideeën komen, waarmee we het leesonderwijs kunnen verbeteren. Om deze reden wil ik conceptkaarten inzetten om richting te geven aan het gesprek. De veilige sfeer tijdens de leesgesprekken, helpt om het initiatief tonen te bevorderen.

Voorlopig antwoord op deelvraag 4

Welke manier van vragen stellen, kan het eigen initiatief van leerlingen in groep 6 prikkelen?

Voor het voeren van leesgesprekken is het van belang dat de leerkracht de juiste vraagstelling hanteert. De leerlingen mogen niet het gevoel krijgen dat ze in een toetssituatie zitten, waardoor ze sociaal wenselijke antwoorden gaan geven. Waarom-vragen moeten ook vermeden worden, ze komen bedreigend over waardoor leerlingen vaak dicht klappen. Leerlingen worden het best geprikkeld door het stellen van zogenaamde 'information seeking questions', het zijn open vragen waarop leerlingen vanuit een persoonlijke inbreng op reageren. Chambers (2012) geeft aan dat de 'Vertel eens' uiting samenwerking stimuleert. Het geeft de leerling het gevoel dat de leerkracht echt wil weten wat hij/zij denkt.

2.5 Een stimulerende leesomgeving

De in de vorige paragraaf (2.4) besproken leesgesprekken worden vaak ingezet om te werken aan het leesniveau. Met behulp van het gesprek kunnen er doelen gesteld worden om het leesniveau te verbeteren. Maar leesgesprekken kunnen ook met een ander doel ingezet worden. Bijvoorbeeld met betrekking op de leesvoorkeuren en de leesomgeving. Door het voeren van leesgesprekken wil ik een duidelijk beeld krijgen van de behoefte die leerlingen hebben. Waardoor we samen een stimulerende leesomgeving kunnen creëren.

De leesomgeving

Lezen en de omgeving waarin dat gebeurt, kunnen niet los van elkaar gezien worden. Met het begrip leesomgeving wordt niet alleen de letterlijke plek om te lezen bedoeld, het gaat ook om de inrichting: de aankleding van de ruimte en het aanbod van de boeken. De tijd om te lezen en je stemming, zijn van invloed op de manier van lezen. Het Expertisecentrum Nederlands geeft aan dat de leerkracht zorg moet dragen voor een *stimulerende leesomgeving*. Dit houdt in dat de inrichting van het lokaal leerlingen moet stimuleren tot lezen. Door bijvoorbeeld een tentoonstelling of afwisselende leeshoeken die er aantrekkelijk uitzien, worden leerlingen eerder uitgenodigd tot zelfstandig lezen. Een aantrekkelijk en breed boekenaanbod, zorgt voor een boekenkeuze die aansluit bij de beleavingswereld en het niveau van de leerlingen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de materiële en immateriële leesomgeving (Paus e.a., 2014).

Materiële leesomgeving

De materiële leesomgeving bestaat uit boeken en andere teksten. Wanneer dit aanbod groot is, is de kans groter om aansluiting te vinden bij de leerlingen. Als leerkracht moet je op de hoogte zijn van het actuele boekenaanbod voor de leerlingen in de groep. Er moeten verschillende soorten boeken en teksten aanwezig zijn, zoals: vrij leesboeken, informatieve boeken, voorleesboeken, poëzie en versjes, tijdschriften en strips. Bij de materiële leesomgeving moet gekeken worden naar de bereikbaarheid. Staan de boeken op een passende hoogte, zodat leerlingen ze makkelijk kunnen pakken en moeten de boeken in de klas uitgezocht worden, in de gang of in de schoolbibliotheek? Daarnaast maakt ook het meubilair deel uit van de materiële leesomgeving. Worden boeken aantrekkelijk gepresenteerd? Is er een hoek die uitnodigt tot lezen? Dit kan door de aankleding, een afgebakende hoek met een lekkere stoel. De plek kan door leerlingen versierd zijn met foto's, tekeningen of ander werk dat met lezen/boeken te maken heeft (Oosterloo & Paus, 2010). 'Van een goede etalage- of museuminrichting valt veel te leren', aldus Chambers. Het zorgt voor een eerste indruk, waardoor je besluit wel of niet naar binnen te gaan.

Er zijn onderzoeken gedaan naar het kiezen van boeken. Hieruit blijkt dat factoren als geslacht, leeftijd en opleidingsniveau in verband staan met de leesfrequentie (Griswold, McDonnell, & Wright, 2005). Bij kinderen is de omgeving van invloed, waarbij volwassenen een voorbeeldfunctie hebben. Stalpers (2005) geeft aan dat een positieve leesomgeving wordt gecreëerd door ouders, vrienden of leerkrachten. Wanneer zij een positieve leesattitude hebben, zorgt dit voor een hogere leesfrequentie. Stalpers heeft onderzocht dat het kiezen van een boek, samenhangt met de leesfrequentie. Kinderen en jongeren die weinig lezen, kiezen een boek vaker gebaseerd op de omslag en dikte. Terwijl lezende kinderen/jongeren vaak eerst door het boek heen bladeren. Persoonlijkheidskenmerken spelen een rol bij het kiezen van boeken en de leesfrequentie. Zo zijn er leerlingen met 'kennishonger', zij hebben veel behoefte aan het opdoen van kennis. Het verschil in fantasie en het voorstellingsvermogen, kan ook van invloed zijn op de keuze van fictieve boeken (Stalpers, 2005).

Immateriële leesomgeving

Onder de immateriële leesomgeving vallen activiteiten die zorgen voor het stimuleren van lezen en verwerkingsactiviteiten waarbij leerlingen kunnen reageren op wat ze gelezen hebben. Het organiseren van activiteiten die lezen stimuleren, betekent ook het bieden van tijd en ruimte. Wanneer leerlingen betrokken worden bij het organiseren van activiteiten, worden ze hier vaak enthousiaster voor. Verwerkingsactiviteiten waardoor leerlingen kunnen reageren op wat ze gelezen hebben worden vaak overgeslagen, maar zijn wel van belang. Door deze activiteiten verwerken leerlingen wat ze gelezen hebben en geven hier betekenis aan. Voor de hand liggende verwerkingsactiviteiten zijn praten of schrijven. Maar er zijn veel meer mogelijkheden zoals het verwerken door middel van drama, beeldend vormen of een verteltafel (Oosterloo & Paus, 2010).

Leescirkel van Chambers

De rol van de leerkracht is van invloed op zowel de materiële als immateriële leesomgeving. De leerkracht heeft een voorbeeldfunctie en kan laten zien dat lezen leuk en de moeite waard is. Op deze manier worden leerlingen gemotiveerd om te gaan lezen (Stoeldraijer & Förrer 2012). Pak als leerkracht tijdens het vrij lezen een boek of praat met leerlingen over boeken, maar ga geen nakijkwerk doen. Chambers (2012) ontwikkelde de leescirkel, *figuur 2*. De cirkel bestaat uit handelingen die met elkaar verbonden zijn: kiezen, lezen en reageren. De helpende volwassene heeft een centrale rol binnen de leesomgeving, zij kunnen helpen om kinderen te laten genieten van lezen.

Kiezen - 'Een kind dat niet leest, heeft het juiste boek nog niet gevonden', aldus Chambers. Zorg als leerkracht voor een ruim aanbod en zorg dat de boeken toegankelijk zijn voor leerlingen. Dit gaat makkelijker wanneer boeken binnen handbereik staan en op een aantrekkelijke manier gepresenteerd worden.

Lezen - Chambers geeft aan dat lezen tijd kost, maar ook tijd mag kosten. De verantwoordelijkheid om tijd vrij te maken, ligt bij de leerkracht. Er moet dagelijks in ieder geval een kwartier vrij gemaakt worden om stil te lezen. Om voor structuur en duidelijkheid te zorgen, het liefst dagelijks op hetzelfde moment. In die leestijd wordt er gelezen, de tijd voor kiezen en ruilen van boeken hoort niet in de leestijd. Het is de bedoeling dat alle leerlingen bij de start van de leestijd voldoende leesmateriaal hebben, om de tijd lezend door te brengen.



Figuur 2, Leescirkel van Chambers

Reageren - Het voeren van gesprekken over gelezen boeken is volgens Chambers de beste manier om leerlingen enthousiast voor lezen te maken. Het is de taak van de leerkracht om een 'boekgesprek' op gang te brengen, te zorgen dat er verdieping en verruiming plaatsvindt door op de juiste vragen op het juiste moment te stellen. Hierbij zijn twee basisregels van belang: 'laat kinderen gerust voor de hand liggende dingen vertellen en alles is de moeite van het vertellen waard' (Chambers, 2012).

Samengevat

Zorg dragen voor een stimulerende leesomgeving wordt als taak van de leerkracht omschreven door het Expertisecentrum Nederlands. Daarbij gaat het zowel om de materiële leesomgeving als immateriële leesomgeving. Ik wil graag weten waar de leerlingen behoefte aan hebben, een beeld vormen van de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen. Tijdens het creëren van een stimulerende leesomgeving is het van belang om als leerkracht stil te staan bij de voorbeeldfunctie die je hebt. Zelf laten zien dat lezen leuk en de moeite waard is, kan leerlingen motiveren om te gaan lezen (Stoeldraijer & Förner 2012). De leerkracht is een helpende volwassene en heeft een centrale rol binnen de leescirkel van Chambers (2012).

<i>Materiële leesomgeving:</i> aanbod van boeken en teksten en inrichting van omgeving
--

<i>Immateriële leesomgeving:</i> activiteiten die zorgen voor het stimuleren van lezen en de verwerking.
--

2.6 Werkvormen en activiteiten

Voorafgaand aan het praktijkonderzoek vind ik het belangrijk om kennis van werkvormen en activiteiten rondom lezen te hebben. Ik wil een duidelijker beeld hebben van werkvormen die lezen stimuleren. Mijn verwachting is dat leerlingen niet direct met eigen ideeën ter verbetering van het leesonderwijs komen. De leerlingen zijn niet gewend om op deze manier betrokken te worden, initiatief te mogen tonen en zeggenschap te hebben.

Didactische werkvormen

Er zijn allerlei variaties in didactische werkvormen, die toegepast kunnen worden als het om leesonderwijs gaat. De term didactische werkvormen, wordt veel gebruikt maar niet iedereen verstaat er hetzelfde onder. Zo ligt bij de ene definitie de nadruk op de activiteiten van de leerkracht en bij de andere definitie staan de activiteiten van de leerling centraal. Hoogeveen & Winkels (2006) beschrijven het begrip didactische werkvorm als volgt:

'Een principiële weg, die docent en leerlingen samen bewandelen, om de in het schoolwerkplan omschreven doelen - voor wat betreft vorming en opvoeding- te bereiken, en om de in het schoolwerkplan omschreven inhouden over te dragen, respectievelijk zich eigen te maken, op een doelgerichte en effectieve wijze.'

De didactische werkvormen zeggen wat over de gedragingen van leerkrachten en leerlingen. De werkvormen zijn te onderscheiden in verschillende groepen, welke werkvorm geschikt is zal per situatie verschillen.

Instructievorm

Deze werkvorm wordt door de leerkracht gestuurd. Het accent ligt vaak meer op de leerstof, dan de leerling, ondanks dat zij wel erg actief kunnen zijn. Deze instructievorm wordt bijvoorbeeld gebruikt om een nieuw onderwerp in te leiden. Dit kan onder andere door een demonstratie, vertelling of door voorlezen. Voorlezen kan kinderen helpen bij het ontdekken van genres en auteurs die hun voorkeur hebben. Door voorlezen maken leerlingen kennis met boeken die ze in eerste instantie zelf niet kiezen. Het kan helpen om een kloof te overbruggen, tussen wat kinderen kunnen en willen lezen. Voorlezen kan op vele manieren aangeboden worden. Het hele boek voorlezen gebeurt het meest, het voordeel hiervan is dat leerlingen in spanning op het vervolg wachten. Er kan ook een fragment uit een boek worden voorgelezen. Het fragment maakt de leerlingen nieuwsgierig en nodigt uit om zelf verder te willen lezen. Andere varianten zijn: een afgerond verhaal dat in één keer kan worden voorgelezen, verhalende gedichten of een prentenboek. Prentenboeken zijn eveneens geschikt voor oudere lezers als voorleesmateriaal, prenten stimuleren de verbeelding.

Interactievorm

Bij een interactievorm kunnen leerlingen hun ervaringen, kennis en vragen uitwisselen. Op deze manier leren de leerlingen overleggen, actief luisteren, een mening vormen, de leerstof verwerken en zichzelf openstellen. Voorbeelden van werkvormen zijn: een kringgesprek, klassengesprek of discussie. Zo'n kring- klassengesprek kan ontstaan naar aanleiding van het lezen van een artikel uit de krant of uit een tijdschrift. De leerkracht kan aandacht geven aan stukken tekst of het promoten van schrijvers, die leerlingen minder snel uit zichzelf kiezen. Boeken en teksten laten sporen achter in het geheugen. De verhalen moeten door het brein 'verwerkt' worden. Zoals in paragraaf 2.5 te lezen is, helpen gesprekken daarbij. Aidan Chambers is voorstander van interactief lezen. Voorlezen nodigt uit om te praten. Moeilijke bespreekbare onderwerpen kunnen door voorlezen, op gang gebracht worden. Door prikkelende vragen voor, tijdens en na het lezen, worden kinderen aan het denken gezet.

Een andere interactievorm is leerlingen de gelegenheid geven om boeken te introduceren en leestips aan elkaar te geven. Lezen begint bij het kiezen van het juiste boek, wat voor lang niet alle leerlingen makkelijk is. Zo blijkt de leesfrequentie van invloed te zijn op het kiezen van boeken (Stalpers, 2005). Leerlingen kunnen elkaar helpen bij het kiezen van een boek, door boeken te promoten. Dit kan mondeling maar ook door middel van boekenleggers, *afbeelding 1*.



Afbeelding 1, book recommendation

Opdrachtvorm

De leerlingen krijgen bij een opdrachtvorm taken, die zelfstandig of in groepjes uitgevoerd worden. Hierbij gaat het niet alleen om de taak die gedaan moet worden, maar ook om het proces. De leerlingen leren bijvoorbeeld samenwerken, zoeken naar informatie, informatie verwerken en presenteren. Met deze werkvorm wordt een beroep gedaan om de verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van leerlingen. Naar aanleiding van een verhaal, gedicht of prentenboek kunnen leerlingen een verwerkingsopdracht krijgen. Wanneer leerlingen hier plezier in hebben, stimuleert dit weer tot lezen. Het leesonderwijs kan hierdoor goed gecombineerd worden met andere vakken zoals stellen of beeldend vormen. Voorbeelden van verwerkingsactiviteiten zijn: een ander einde bij het verhaal schrijven, een strip tekenen, een poster maken om het boek te promoten, een andere voorkant maken of een digitale presentatie over het boek. Door afwisseling en de leerlingen zelf een keuze te laten maken, wordt tegemoetgekomen aan de verschillende leerstijlen die leerlingen hebben en ontstaat autonome motivatie (paragraaf 2.3).

Samenwerkingsvorm

Bij samenwerkingsvormen wordt vaak gesproken over coöperatief leren. Er wordt door leerlingen aan een gezamenlijk doel gewerkt. Een samenwerkingsvorm aansluitend bij het leesonderwijs kan theaterlezen zijn of samen in een boek lezen. Maar er kan ook als klas een gezamenlijk doel gesteld worden: binnen een bepaalde tijd een aantal bladzijde gelezen hebben. De samenstelling van groepjes kan verschillen, dit kan onder andere gebaseerd zijn op niveau, interesse of een sociogram.

Spelvorm

De leerstof wordt op een speelse manier aangeboden. Leerlingen hebben minder het idee met school en leren bezig te zijn, waardoor ze vaak enthousiast en actief zijn. Het kennis laten maken met verschillende boeken en genres kan door middel van spelvormen. Zoals de boekendans en leerlingen laten 'proeven' aan boeken (Willemsen, 2017). Een spelvorm kan ook het spelen drama of toneel zijn, naar aanleiding van een boek of verhaal.

Samengevat

Er zijn allerlei variaties in didactische werkvormen, die toegepast kunnen worden als het om leesonderwijs gaat. Het doel van al deze activiteiten en werkvormen is het onder de aandacht brengen van boeken, zodat de leerlingen zelf gaan lezen. De afwisseling in didactische werkvormen is aantrekkelijk voor leerlingen. Het werkt motiverend wanneer leerlingen nieuwsgierig blijven, naar wat die les komen gaat. Differentiatie in werkvormen vergroot de kans om tegemoet te komen aan leesplezier. Omdat het per leerling zal verschillen hoe gemotiveerd ze voor een werkvorm zijn.

3. Methode van onderzoek:

In dit hoofdstuk geef ik toelichting op het praktijkonderzoek, uitgevoerd op protestants- christelijke basisschool Holk in Nijkerk. Wat moet leiden naar het antwoord op de onderzoeksvraag: *‘Worden de leesmotivatie en het leesplezier vergroot, bij het versterken van eigenaarschap van de leerlingen van groep 6?’*

Het doel van het onderzoek is, de leesmotivatie en het leesplezier bij de leerlingen vergroten. Volgens mijn hypothese (paragraaf 1.4) zal het versterken van eigenaarschap een positieve invloed hebben op de leesmotivatie en het leesplezier. In de volgende paragrafen zal ik een beschrijving geven van de onderzoeksgroep en de generaliseerbaarheid (3.1 en 3.2), daarna ga ik in op de keuze van onderzoeksmethoden (3.3), de validiteit en betrouwbaarheid (3.4) en de dataverzameling (3.5).

3.1 Beschrijving van de onderzoeksgroep

Het onderzoek is gericht op mijn stageklas, groep 6 van basisschool Holk. De onderzoeksgroep bestaat uit 26 leerlingen, waarvan 9 jongens en 17 meisjes. Tijdens observaties in mijn stageperiode van schooljaar 2016-2017 merkte ik dat de positieve leesattitude gedurende het schooljaar afzwakte. Schoolbreed beginnen de leerlingen de dag met een kwartier lezen. Bij het pakken van een boek moppert een groot aantal leerlingen, ze hebben geen zin om te (moeten) lezen. Voordat de leerlingen hun boek uit de lade hebben gepakt, zijn er al een aantal minuten verstreken. Het leesmoment verloopt altijd hetzelfde, de leerlingen zijn niet bekend met eigenaarschap, zelf mee mogen beslissen. Tijdens het praktijkonderzoek wil ik dit versterken. De leerlingen mogen zelf keuzes maken, betreft de veranderingen van de leesomgeving.

Omdat ik niet wil dat leerlingen elkaar beïnvloeden zoals vriendjes/vriendinnetjes en leerlingen die negatief tegenover lezen staan, kies ik voor heterogene groepsvorming tijdens het onderzoek. Negatieve en positieve leerlingen vormen tweetallen tijdens de leesgesprekken. Op deze manier wil ik het zogenaamde Mattheuseffect voorkomen. Bij homogene groepsvorming zullen de negatieve leerlingen geneigd zijn om met elkaar mee te praten en in een negatieve houding ten opzichte van lezen blijven hangen. Uit een meta-analyse van 124 studies (Janssen, 2014) blijkt dat het samenstellen van gemengde groepjes met jongens en meisjes effectief is. Door heterogene groepsvorming zal er meer interactie zijn, waardoor leerlingen meer betrokken zijn (Expertisecentrum Nederlands, 2017). De positieve leerlingen, kunnen de negatieve leerlingen uitdagen en samen voor een stimulerende leesomgeving zorgen.

3.2 Generaliseerbaarheid

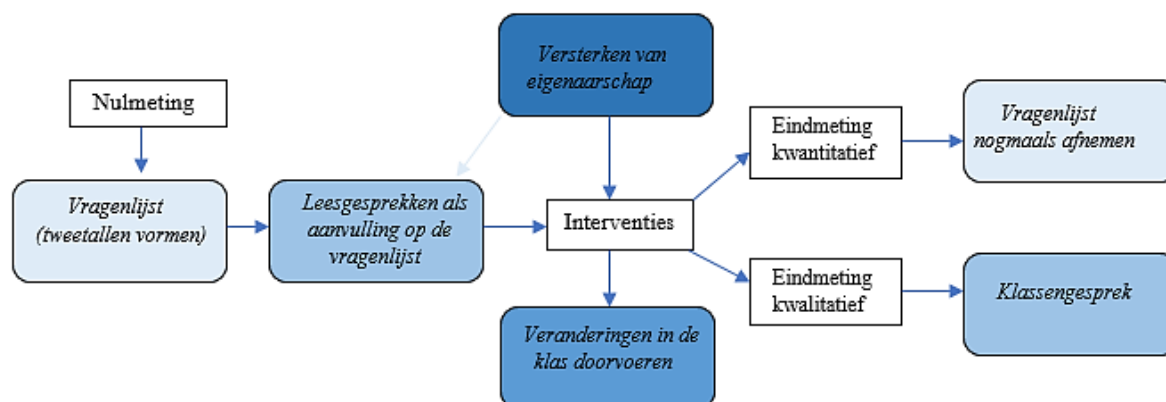
Het onderzoek is gericht op één onderzoeksgroep, er is geen vergelijkingsgroep. Wanneer bovenbouwleerkrachten te maken hebben met leerlingen waarbij leesmotivatie en leesplezier ontbreekt, kunnen de interventies en de resultaten van het onderzoek interessant zijn. Uit onderzoek van Stichting Lezen (2012) blijkt, dat de positieve houding ten opzichte van lezen gedurende de basisschool afneemt. Het afnemen van motivatie en leesplezier valt samen met de overgang die plaatsvindt in het lezen. Het leren lezen (learn to read), verandert in lezen om te leren (read to learn). Met deze reden kan het verbeteren van het leesklimaat voor veel bovenbouwleerkrachten een aandachtspunt zijn.

3.3 Keuze van onderzoeksmethoden

De vorm van het onderzoek is een actieonderzoek. Een actieonderzoek is geschikt voor het verbeteren of vernieuwen van de praktijk (de Lange, Schuman, Montesano Montessori, 2016). In dit onderzoek gaat het om het vergroten van het leesplezier en de leesmotivatie van de leerlingen van groep 6. Bij een actieonderzoek wordt gereflecteerd op het eigen handelen of de situatie waarin het plaatsvindt. Dit gebeurt door middel van leesgesprekken. Op basis van de verkregen inzichten tijdens de leesgesprekken, kan verbetering of vernieuwing plaatsvinden (Ponte 2009). Bij een actieonderzoek wordt geprobeerd om samen met de betrokkenen, mogelijke oplossingen voor een probleem te bedenken. Er is sprake van een interventie (Baarda, 2014). Met deze vorm van onderzoek vind ik aansluiting bij het versterken van eigenaarschap. De leerlingen krijgen het gevoel om eigenaar te zijn van het leren en het eigen werk (Berends & Wolthuis, 2004), wat een belangrijke motivator is.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Om te kunnen meten of de interventies effectief zijn, begin ik het onderzoek met een nulmeting. Met behulp van een gesloten vragenlijst kan ik meten hoeveel leesplezier en leesmotivatie de leerlingen ervaren. Aan de hand daarvan zal ik heterogene tweetallen samenstellen. Het zal voorkomen dat leerlingen die negatief tegenover lezen staan, elkaar beïnvloeden (3.1). Omdat de vragenlijst alleen uit ja/nee antwoordmogelijkheden bestaat (toelichting paragraaf 3.5), zullen de leesgesprekken een aanvulling zijn op de vragenlijst. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen, zal bij de eindmeting dezelfde vragenlijst worden afgenomen als bij de nulmeting. Hierbij zal naar voren komen of de leerlingen meer plezier in lezen hebben en gemotiveerder zijn, nadat eigenaarschap bij de interventies vergroot is. Daarnaast wordt ter aanvulling een kwalitatieve eindmeting gedaan, aan de hand van een klassengesprek. Tijdens het klassengesprek komt naar voren wat de leerlingen van de veranderingen binnen het leesonderwijs vinden. De mening van de leerlingen is vooral voor mij als leerkracht van toegevoegde waarde. Dit geeft sturing over de invulling van het leesonderwijs, na het onderzoek.



Figuur 3, Onderzoeksmethoden

Tabel 1
Tijdpad waarin het praktijkonderzoek plaatsvindt.

Weeknummers	Data	Aantal dagen	Bijzonderheden
Week 6	5, 6, 7 februari	3	Vragenlijst afnemen, tweetallen samenstellen, voorbereiding leesgesprekken
Week 7	12, 13, 14 februari	6	Leesgesprekken voeren
Week 8	19, 20, 21 februari	9	Leesgesprekken voeren → beginnen met verwerking.
Week 9	Voorjaarsvakantie		Verwerken leesgesprekken en voorbereiden nieuwe werkvormen
Week 10	5, 6, 7 maart	12	Veranderingen in de klas doorvoeren: materiële en immateriële leesomgeving
Week 11	12, 13, 14 maart	15	Veranderingen in de klas doorvoeren: materiële en immateriële leesomgeving
Week 12	19, 20, 21 maart	18	Veranderingen in de klas doorvoeren: materiële en immateriële leesomgeving
Week 13	26, 27, 28 maart	21	Veranderingen in de klas doorvoeren: materiële en immateriële leesomgeving
Week 14	3, 4 april	23	Vragenlijst nogmaals invullen, klassengesprek en gegevens verwerken.
Week 15	9, 10, 11 april	26	Gegevens verwerken.

3.5 Dataverzameling

Vragenlijst:

Met behulp van een vragenlijst wil ik meten hoe het met het leesplezier en de leesmotivatie van de onderzoeksgroep gesteld is. De opgestelde vragenlijst bestaat uit vragen die gericht zijn op leesplezier en intrinsieke motivatie (vraag 1 t/m 8) en vragen gericht op de extrinsieke motivatie (vraag 9 t/m 12). Vanuit de theorie en observaties tijdens mijn derdejaarsstage, verwacht ik dat de intrinsieke motivatie van de leerling laag is. Dit zal worden onderzocht door middel van een nulmeting. Met de gesloten vragen kan de mening van de leerlingen gepeild worden om hier vervolgens met behulp van leesgesprekken, dieper op in te gaan.

De vragenlijst bestaat uit 12 vragen, waarbij de leerlingen het antwoord ja/nee kunnen aankruisen. Hiermee worden de respondenten als het ware gedwongen om een keuze te maken. Respondenten hebben de neiging om vanuit zichzelf geen uiterste te kiezen zoals ‘zeer’ of ‘altijd’ (CBS vragenlijstontwikkeling, 2010). Wanneer schaalpunten of een middenpunt wordt gebruikt zoals ‘deels mee eens’ of ‘soms’, kan dit als een soort vlucht gebruikt worden om geen mening te hoeven geven (Baarda, 2014). Door kennis van de onderzoeksgroep, weet ik dat de leerlingen vaak geneigd zijn om voor de neutrale middenweg te kiezen. Met deze reden kies ik ervoor om dit middenpunt weg te laten. Tijdens de leesgesprekken hebben de leerlingen de mogelijkheid om hun antwoordkeuze toe te lichten. De vragenlijst is gebaseerd op van Elsäckers (2002) onderzoek. In de vragenlijst komen een aantal vragen overeen (vraag 1 en 5, vraag, 11 en 12). Wanneer beide vragen hetzelfde beantwoord worden, waarborgt dit de betrouwbaarheid van het onderzoek. Na het uitvoeren van de interventies waarbij eigenaarschap wordt versterkt, zal de eindmeting plaatsvinden. Het afnemen van dezelfde vragenlijst, zorgt voor betrouwbaarheid.

De uitwerking van de vragenlijst en de verantwoording zijn toegevoegd als bijlage 1 en 2.

Leesgesprekken

Met het voeren van leesgesprekken zal eigenaarschap van de leerlingen versterkt worden. Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO, 2015), geeft aan dat het voeren van leesgesprekken een belangrijke manier kan zijn om leerlingen meer zeggenschap te geven over hun eigen leren. Met behulp van de leesgesprekken kan het leesonderwijs beter aansluiten bij de behoefte van de leerling. De leerlingen worden betrokken bij de veranderingen in de klas, om voor een stimulerende leesomgeving te zorgen. Ze worden zelf eigenaar van hun leren, door inzicht te krijgen van het eigen leerproces (Hattie & Timperley, 2007).

<u>Vraagstelling voor het voeren van leesgesprekken</u>	<u>Verantwoording vanuit literatuur</u>
<u>Stel open vragen:</u> Hoe pak jij het lezen aan? Als je een boek gaat kiezen, waar let je dan op? Wat voor soort boeken vind je leuk om te lezen? Wat vind je van de boeken die we in de klas hebben? Hoe zouden we het lezen in de klas leuker kunnen maken? <u>Doorvragen:</u> Hoe weet je dat? Wat denk je nu? <u>Vermijden:</u> Vind je lezen leuk? Waarom-vragen	Het belangrijk om prikkelende vragen te stellen die gericht zijn op het ontdekken van nieuwe informatie → ‘information seeking questions’ De leerlingen moeten zich veilig voelen en vrij durven spreken. Leerlingen moeten de ruimte krijgen om na te denken, te kunnen vertellen. Het stellen van open vragen en doorvragen kan leerlingen aanmoedigen om te vertellen (Berends, 2013). Vermijd vragen waarbij leerlingen het gevoel krijgen een goed of sociaal wenselijk antwoord te moeten geven. Leerlingen moeten niet het gevoel krijgen dat ze zich moeten verantwoorden. Waarom vragen komen bedreigend over waardoor leerlingen vaak dicht klappen (SLO, 2015).

Zoals eerder omschreven (paragraaf 2.3), hebben we te maken met de opstartfase van eigenaarschap. Het is belangrijk dat de leerkracht in eerste instantie richting geeft, aangeeft wat van de leerling verwacht wordt en op welke manier gewerkt wordt (Marzano, 2010). De meeste leerlingen zijn nog niet in staat om eigen keuzes te maken. Bij het voeren van leesgesprekken niet verwacht worden dat leerlingen met allerlei ideeën komen, waarmee we het leesonderwijs kunnen verbeteren. Met deze reden worden conceptkaarten gebruikt, om richting te geven in het gesprek. De conceptkaarten kunnen helpen om het gesprek op gang te houden. In een conceptkaart staan meerdere meningen weergegeven. Leerlingen kiezen voor één van deze meningen of voegen een eigen mening toe (Kaldeway, 2017). Aan de hand daarvan worden vragen gesteld, meningen en toelichtingen uitgewisseld.

Bijlage 3: De uitwerking van de meningen die weergegeven worden in de conceptkaarten en vragen die aan de hand daarvan gesteld kunnen worden.



Afbeelding 2, conceptkaarten leesgesprekken

Veranderingen in de klas

Na het voeren van de leesgesprekken, wordt bepaald welke veranderingen in de klas zullen plaatsvinden. Er wordt een stimulerende leesomgeving gecreëerd door veranderingen in de materiële en immateriële leesomgeving. Voor het onderzoek zullen we vier weken op de maandag, dinsdag en woensdag een moment van de dag bezig zijn met het creëren van een stimulerende leesomgeving (tabel 1, tijdspad).

Bij de veranderingen is het van belang dat eigenaarschap van leerlingen wordt versterkt. Eigenaarschap, plezier en motivatie hebben een verband met elkaar. Wanneer eigenaarschap versterkt wordt bij de veranderingen in de klas, moet dit van invloed zijn op het leesplezier en de leesmotivatie. Criteria waar de veranderingen in de klas aan moeten voldoen zijn: betrokkenheid creëren, de leerlingen verantwoordelijkheid geven en een keuzemogelijkheid. Deze aandachtspunten zijn van belang, omdat dit eigenaarschap versterkt (Siebens & Ettekoven, 2005). Welke veranderingen doorgevoerd worden, zal ik als leerkracht niet bepalen. De leerlingen krijgen keuzemogelijkheden bij de veranderingen. Ze worden leerlingen betrokken, waardoor leerlingen daadwerkelijk het gevoel krijgen om medeverantwoordelijk en eigenaar te zijn van de veranderingen (Röhner & Wenke, 2004).

Klassengesprek

Naast de kwantitatieve eindmeting, wordt er een klassengesprek gevoerd. Het voeren van een gesprek met de groep, maakt het mogelijk om ideeën en meningen over een onderwerp te inventariseren. Het klassengesprek is vooral voor de leerkracht van waarde. Het stelt niet alleen vast of het leesplezier en de leesmotivatie gegroeid zijn, maar ook hoe de leerlingen de veranderingen beleefd hebben. Zo geeft de Rijksoverheid (2017) aan dat groeps gesprekken geschikt zijn als methoden voor kwalitatief onderzoek. Vooral als het gaat om achterhalen van opinies, associaties, belevingen, bindingen en barrières. Het kan goede input leveren voor verdere ontwikkelingen betreft het leesonderwijs.

Tijdens het leesgesprek hebben we feed-up toegepast. Samen met de leerlingen hebben we gekeken naar het leesklimaat binnen de klas en wat we hieraan kunnen verbeteren. Na de veranderingen die plaats hebben gevonden, is er een moment voor feedback. We kijken terug hoe het is verlopen en wat de leerlingen van de veranderingen door middel van eigenaarschap vinden. Ook kunnen we vooruit kijken: hoe gaan we verder met het lezen in de klas?

Voorafgaand aan het klassengesprek heb ik nagedacht over wat ik aan de orde wilde stellen tijdens het klassengesprek. Dit zorgt voor orde en relevante informatie (Ponte, 2010) tijdens het gesprek. De leidraad van het gesprek zal worden gevormd door een conceptkaart. *Uitwerking van de conceptkaart en passende vragen, bijlage 3.*

Feedback: bespreken waar de leerlingen staan ten opzichte van het doel. Lukt het? Kan het ook anders?

Feedforward: de leerkracht bespreekt wat de ideeën van de leerlingen zijn om verder te kunnen bij het bereiken van de doelen.



Afbeelding 3, conceptkaart 5 - klassengesprek

4. Resultaten:

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het praktijkonderzoek gepresenteerd. Het praktijkonderzoek bestaat uit de nulmeting (paragraaf 4.1), waaruit blijkt hoe het werkelijk met de leesmotivatie en het leesplezier van de leerlingen gesteld is. Als aanvulling op de vragenlijst worden leesgesprekken gevoerd. Hieruit blijkt welke veranderingen er plaats zullen vinden, tijdens de interventies (paragraaf 4.2). In paragraaf 4.3 wijzen de kwalitatieve en kwantitatieve eindmeting uit, wat het effect is geweest van de interventies.

4.1 Nulmeting

Vragenlijst

Het praktijkonderzoek begint met het afnemen van de vragenlijst, de nulmeting. Aan de hand daarvan kan de volgende deelvraag beantwoord worden:

‘Op welke manier en in welke mate is leesmotivatie en leesplezier aanwezig in groep 6?’

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt een gemiddeld percentage van 44,2% leerlingen, intrinsiek gemotiveerd te zijn. De theorie wijst uit dat eigenaarschap van invloed is op de intrinsieke motivatie. Omdat de leerlingen zelf mee mogen denken en beslissen over het lesonderwijs, zal het plezier en de motivatie uit de leerlingen zelf komen (intrinsiek). Bij de nulmeting bleek 36,5% van de leerlingen extrinsiek gemotiveerd, zij lezen omdat de juf het wil, voor een hoger cijfer of om van te leren. De interventies zijn niet gericht op het vergroten van de extrinsieke motivatie.

Het gemiddelde percentage gaf geen duidelijk beeld van de verschillen tussen de leerlingen. Tabel 2, biedt verduidelijking. Een groot deel van de groep (10 van de 26 leerlingen), zijn totaal niet intrinsiek gemotiveerd. Er zijn ook een aantal leerlingen nauwelijks intrinsiek gemotiveerd (3), dit betreft samen de helft van de groep. Bij de andere helft van de leerlingen ligt de motivatie een stuk hoger, 12 leerlingen scoren tussen de 75% en 100%. Het is opvallend dat, bijna geen van de leerlingen scoort rond de 50%. Ze zijn of totaal niet intrinsiek gemotiveerd of wel tot heel erg intrinsiek gemotiveerd. Het percentage gemiddelde percentage was hoger dan mijn verwachting naar aanleiding van de observaties tijdens het lezen. Dit blijkt door de grote verschillen tussen leerlingen te komen.

Tabel 2

Resultaten nulmeting

Nulmeting: intrinsiek gemotiveerd		Nulmeting: extrinsiek gemotiveerd	
Gemiddeld percentage: 44,2%		Gemiddeld percentage: 36,5%	
Score 0 %	10 leerlingen	Score t/m 0 %	5 leerlingen
Score t/m 25%	3 leerlingen	Score t/m 25%	8 leerlingen
Score t/m 50%	1 leerling	Score t/m 50%	9 leerlingen
Score t/m 75%	5 leerlingen	Score t/m 75%	4 leerlingen
Score tot 100%	4 leerlingen	Score 100%	0 leerlingen
Score 100%	3 leerlingen		

Naar aanleiding van deze scores, heb ik tweetallen samengesteld voor de leesgesprekken. Het samenstellen van heterogene groepjes, werd vergemakkelijkt door de scores. Precies de helft van de leerlingen was positief (boven de 50%), de andere leerlingen waren negatief. Daarnaast was de sociale omgang en de combinatie jongen/meisje van invloed op de samenstelling van de tweetallen. Het onderzoek is niet specifiek gericht op het vergroten van leesmotivatie en leesplezier bij een bepaalde doelgroep. Maar het aantal jongens dat de vragenlijst negatief invult, is opvallend groot. Van de 9 jongens uit de onderzoeksgroep, vullen 8 jongens de vragenlijst volledig negatief in.

Tijdens het analyseren van de vragenlijst heb ik specifiek gekeken naar vraag 1 en 5 (vragenlijst, bijlage 1). Deze vragen komen vrijwel overeen, lezen de leerlingen omdat ze het (zelf) leuk vinden. De 11 leerlingen die vraag 1 positief invullen, doen dit ook bij vraag 5 (totaal 12 leerlingen). Dit waarborgt de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Leesgesprekken

De leesgesprekken zijn een aanvulling op de vragenlijst. Ze hebben duidelijkheid gegeven over wat de leerlingen van het lezen in de klas vinden en welke veranderingen ze graag willen zien. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen de materiële en immateriële leesomgeving (paragraaf 2.5). De conceptkaarten vormden een leidraad voor de gesprekken, waardoor dezelfde onderwerpen besproken zijn. Tijdens het voeren van een leesgesprek heb ik notities gemaakt, die ik na afloop heb uitgewerkt. Aan de hand van een overzicht van de notities, kon de verkregen informatie uit de leesgesprekken geanalyseerd worden. Hieruit komt duidelijk naar voren welke veranderingen de leerlingen graag zien, wat zij belangrijk vinden voor een positief leesklimaat.

De leerlingen zijn erg realistisch en denken in kleine en haalbare veranderingen. Bijvoorbeeld: het is vervelend om te moeten stoppen met lezen, als je net halverwege de bladzijde bent. Dit probleem kan makkelijk verholpen worden, door aan te geven dat de leerlingen nog twee minuten leestijd hebben of eerst de bladzijde uit mogen lezen. Ook wat betreft de leeshoek zijn leerlingen erg realistisch. Ze zien hier ongemakken in en zien het niet als een meerwaarde. Veel veranderingen die de leerlingen willen zien, komen veel overeen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de boeken die de leerlingen missen: stripboeken, informatieboeken en spannende/avonturenverhalen. Vrijwel alle leerlingen zijn negatief over de indeling van de boekenkast. Een aantal leerlingen geven enthousiast aan dat ze willen helpen bij de veranderingen in de klas.

Het volledige overzicht van de notities en het analyseren van de leesgesprekken, is zichtbaar in bijlage 4.

Materiële leesomgeving:

Uit de leesgesprekken blijkt:

- Een groot deel van de leerlingen vindt het lastig om een boek te kiezen.
- Leerlingen geven boeken in de klas al snel de stempel 'niet leuk'. Uit gesprekken blijkt dat veel leerlingen eigenlijk niet goed weten, welke boeken allemaal in de boekenkast staan.
- Er staan te veel boeken in de boekenkast, twee rijen achter elkaar.
- Boeken uitzoeken duurt te lang, waardoor leerlingen een groot deel van de leestijd moeten wachten.
- Alle boeken staan door elkaar. Leerlingen stellen voor: volgorde van niveau of soort boek/genre.

- Er staan veel boeken tussen die niemand meer leest, oude boeken.
- De andere klas heeft veel meer leuke boeken.
- Als leerlingen een boek niet leuk vinden, geven ze dit niet aan. Sommige leerlingen gaan 'alsof' lezen, ze denken dat ze het boek niet mogen ruilen wanneer het niet uit is.
- De leerlingen missen informatieboeken, stripboeken en avonturenverhalen.
- Leerlingen vinden hardop lezen van het leesgroepje storend.

- Het lijkt leerlingen leuk om de boeken anders neer te zetten, aantrekkelijker te presenteren. Dit maakt het makkelijker om een boek te kiezen en leerlingen kunnen elkaar boekentips geven.
- Leerlingen hebben geen interesse in een leeshoek, want hier kunnen maar weinig leerlingen gebruik van maken. Een eerlijke verdeling voor het gebruik maken de leeshoek is dan belangrijk.

Immateriële leesomgeving:

- Leerlingen vinden het leuk om gezamenlijk met lezen bezig te zijn: samen uit een boek lezen of theaterlezen.
- Leerlingen willen weleens met elkaar praten over een boek.
- Leerlingen willen soms langer lezen dan een kwartier.
- Het is vervelend om te moeten stoppen met lezen, als je net aan een nieuwe bladzijde begonnen bent.
- Sommige leerlingen willen bijhouden hoeveel bladzijde ze lezen.
- Veel leerlingen willen graag nog een verwerkingsopdracht doen na het lezen.
- Voorstel van opdrachten: boekverslag, presentatie, toneelspelen, lezen bij de kleuters. Of een creatieve opdracht: een tekening maken, bijvoorbeeld van de hoofdpersoon, knutselopdracht over het boek.

Antwoord op deelvraag 1:

1. *Op welke manier en in welke mate is leesmotivatie en leesplezier, voor de uitvoering van de interventies, aanwezig in groep 6?*

Wanneer ik het theoretische kader in paragraaf 2.2 op de klas betrek, lijken leesplezier en intrinsieke leesmotivatie bij veel leerlingen te missen of nauwelijks aanwezig. Dit wordt bevestigd door de nulmeting. Bij 10 van de 26 leerlingen, mist de intrinsieke motivatie volledig. Er zijn ook een aantal leerlingen nauwelijks intrinsiek gemotiveerd (3) en dit betreft samen de helft van de groep. Bij de andere helft van de leerlingen ligt de motivatie een stuk hoger. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen of volledig ongemotiveerd of erg gemotiveerd zijn. De resultaten van de nulmeting geven aan dat de extrinsieke motivatie eveneens laag is (gemiddeld 36,5%) Beide vormen van motivatie, zijn voorafgaand aan de interventies, te weinig aanwezig in de klas.

4.2 Interventies

Naar aanleiding van de leesgesprekken heb ik als leerkracht allerlei voorstellen gedaan, van veranderingen in de leesomgeving. De leerlingen beslissen zelf welke veranderingen we in de klas gingen doorvoeren. Het is hun 'verbeteringsproject'. Er vinden veranderingen plaats in de materiële- en immateriële leesomgeving.

Veranderingen materiële leesomgeving

-*Boekenaanbod veranderen:* er zijn een aantal leerlingen die willen helpen met het uitzoeken van de boeken. Er staan veel oude boeken in de klas, die weinig gelezen worden. Deze boeken gaan uit de kast, zodat er plaats is voor de boeken waar vraag naar is. De leerlingen peilen welke boeken nog missen en deze worden mee naar school genomen door leerlingen of geleend uit de bibliotheek. Daarnaast brengen we ook klassikaal een bezoek aan de bibliotheek om mee kennis te krijgen van de verschillende genres en het zoeken van boeken.

- *Indeling boekenkast:* er worden boeken uit de overvolle boekenkast gehaald. Alle boeken stonden door elkaar, deze worden nu op genre gesorteerd. De leerlingen zijn zelfverantwoordelijk om de boekenkast netjes te houden.

- *Boeken aantrekkelijker presenteren:* we richten een plekje in waar boeken goed zichtbaar zijn, zodat het leerlingen helpt om makkelijker om een boek te kiezen. Samen bedenken we wat voor boeken hier komen: boeken die we aanraden of passend bij een thema waar we het over hebben.

Boekpromotie: de leerlingen maken kennis met de boeken in de klas. Dit doen we door middel van de spelvormen: 'proeven aan boeken, de boekendans en een speeddate'. De leerlingen ontdekken dat veel boeken nog onbekend waren. Ze zeggen al snel dat we geen leuke boeken in de klas hebben. Tijdens de spelvormen blijkt dat er veel boeken zijn die de leerlingen nog willen lezen.

Veranderingen immateriële leesomgeving

De meerderheid van de leerlingen wil meer afwisseling in de manier waarop we met lezen bezig zijn. Hierdoor gaan we niet altijd standaard 'een kwartiertje lezen'. De leerlingen zijn enthousiast over samenwerkingsvormen. We doen dit door samen te lezen in boek dat de leerlingen in tweetallen kiezen en theaterlezen. De leerlingen beslissen mee bij het samenstellen van de tweetallen of groepjes. Heterogene groepsvorming werkt bevorderend voor het leesniveau, maar daar zijn de interventies niet op gericht.

We kiezen gezamenlijke leesdoelen, bij het ‘rond de wereld lezen’. De bladzijdes die gelezen worden zijn een kilometer waard, waarmee we samen naar een bepaald land lezen. Wanneer de leerlingen een boek uit hebben, mogen ze zelf bedenken of ze nog een verwerkingsopdracht willen doen. De leerlingen komen tijdens de leesgesprekken met allerlei initiatieven zoals het maken van een boekverslag, tekening of toneelstukje. Waaruit een opdrachtenboekje met 20 verwerkingsopdracht is ontstaan. De leerlingen mogen zelf kiezen of ze een verwerkingsopdracht willen doen en welke dit is. Het is niet verplicht, maar veel leerlingen blijken hier wel behoefte aan te hebben.

In bijlage 5, de uitwerking en verantwoording van de interventies.

4.3 Eindmeting

Nadat we vier weken veranderingen in de klas hebben doorgevoerd, vond de eindmeting plaats. Hierbij is in eerste instantie dezelfde vragenlijst als bij de nulmeting afgenomen. Daarnaast heeft er een kwalitatieve eindmeting plaatsgevonden, door middel van een klassengesprek. Het klassengesprek vond plaats na afloop van de vragenlijst en heeft veel verheldering gegeven op de scores van de vragenlijst.

De gemiddelde motivatie van zowel de intrinsieke (13%) als extrinsieke motivatie (3,9%), is gestegen. Tabel 3, 4 en 5, laten deze groei duidelijker zien. Van de 26 leerlingen uit de onderzoeksgroep, zijn 15 leerlingen intrinsiek gemotiveerder (tabel 5). Voorafgaand waren 10 leerlingen totaal niet intrinsiek gemotiveerd (0%). Uit de eindmeting blijkt dat dit nog maar 2 leerlingen zijn. De andere 8 leerlingen zijn na de interventies intrinsiek gemotiveerder. Dit wisselt tussen de 12,5 % tot 62,5% gemotiveerder. Het aantal leerlingen dat alle vragen positief heeft ingevuld (100%), is eveneens gestegen.

Tabel 3

Nulmeting en eindmeting, intrinsieke motivatie.

Nulmeting: intrinsiek gemotiveerd		Eindmeting: intrinsiek gemotiveerd	
Gemiddeld percentage: 44,2%		Gemiddeld percentage: 57,2%	
Score 0 %	10 leerlingen	Score 0 %	2 leerlingen
Score t/m 25%	3 leerlingen	Score t/m 25%	7 leerlingen
Score t/m 50%	1 leerling	Score t/m 50%	1 leerling
Score t/m 75%	5 leerlingen	Score t/m 75%	5 leerlingen
Score tot 100%	4 leerlingen	Score tot 100%	2 leerlingen
Score 100%	3 leerlingen	Score 100%	8 leerlingen

Max: *Ik vind het fijn om zelf mee te mogen denken over het lezen.
Zelf een boek kiezen en een opdracht over het gelezen boek.*

Tijdens het klassengesprek is de conceptkaart met de meningen van Max en Mara gebruikt (*bijlage 2*). De mening van Max is gericht op het hebben van eigenaarschap en de meerderheid van de leerlingen (22 van de 26) geeft aan, het met hem eens te zijn. Leerlingen geven aan dat de boeken in de klas leuker zijn en het makkelijker is om een boek te kiezen, nu ze zelf de kast hebben opgeruimd en ingedeeld. Een opdracht kiezen nadat een boek uit is, vinden veel leerlingen leuk. Eén leerling geeft aan dat hij dit niet leuk vindt. De leerling werkt niet uit het opdrachtenboekje en is blij dat hij deze keuze zelf mag maken. Hieruit blijkt dat er meer aansluiting is bij de verschillen van leerlingen.

De leerlingen die de mening van Max niet delen, zijn de leerlingen die de vragenlijst het meest negatief hebben ingevuld. De indeling van de boekenkast en de presentatie van boeken, vinden zij niet belangrijk. Tijdens het klassengesprek geven de jongens aan dat lezen gewoon niet leuk is. Eén van de negatieve leerlingen geeft aan dat hij het lezen na de interventies wel ‘wat minder saai’ vindt. Bijvoorbeeld door het toevoegen van stripboeken aan de boekenkast of het kiezen van een opdracht. Maar door de keuzemogelijkheid ja/nee op de vragenleest, wordt lezen toch als saai gezien. Wanneer de leerlingen tijdens het klassengesprek hun vinger op mogen steken als lezen na de veranderingen ‘minder saai’ is, doen alle leerlingen dit.

Uit het klassengesprek blijkt dat alle leerlingen meer gemotiveerd zijn om te lezen. Dit komt onder andere door samen naar een doel te werken: ‘het rond de wereld lezen’ of theaterlezen. De weg van volledig ongemotiveerd zijn om te lezen, naar houden van lezen, is erg lang. Binnen vier weken heeft deze verandering niet plaatsgevonden.

Dit is terug te zien in de vragenlijst. Vraag 4 en 8 worden zowel tijdens de nulmeting als eindmeting, het meest negatief ingevuld. Door de interventies zijn er 4 leerlingen die lezen niet meer als saai zien. Er is nog steeds een groot deel leerlingen (10), dat aangeeft lezen saai te vinden.

Vraag 4: Ik vind lezen saai	Negatief nulmeting: 14	Negatief eindmeting: 10
Vraag 8: Ik hou erg van lezen.	Negatief nulmeting: 14	Negatief eindmeting: 14

Tabel 4

Nulmeting en eindmeting, extrinsieke motivatie.

Nulmeting: extrinsiek gemotiveerd		Eindmeting: extrinsiek gemotiveerd	
Gemiddeld percentage: 36, 5%		Gemiddeld percentage: 40,4%	
Score t/m 0 %	5 leerlingen	Score 0 %	7 leerlingen
Score t/m 25%	8 leerlingen	Score t/m 25%	6 leerlingen
Score t/m 50%	9 leerlingen	Score t/m 50%	6 leerlingen
Score t/m 75%	4 leerlingen	Score t/m 75%	4 leerlingen
Score 100%	0 leerlingen	Score 100%	3 leerlingen

Het aantal totaal niet (0%) extrinsiek gemotiveerde leerlingen is groter geworden. De leerlingen die extrinsiek minder gemotiveerd zijn dan voor de interventies, zijn intrinsiek gemotiveerder geworden. Nu de leerlingen meer eigenaarschap hebben gekregen, is de vorm van motivatie veranderd. Tijdens het klassengesprek geven leerlingen aan dat ze door de veranderingen meer plezier in lezen hebben. Deze leerlingen lezen niet omdat de juf dit graag wil. Het specifiekere bekijken van bepaalde leerlingen en op welke vragen zij positief scoren, geeft meer verheldering.

Vraag 6: Er zijn nog veel boeken die ik graag wil lezen	Nulmeting: 8 ll.	Eindmeting: 18 ll.
---	------------------	--------------------

Tijdens de interventies is veel aandacht besteed aan het boekenaanbod. De leerlingen hebben boeken uit de boekenkast gehaald, aangegeven van welke boeken een tekort is en nieuwe boeken uitgezocht. Door middel van spelvormen hebben ze meer kennis opgedaan van de boeken en genres. Dit heeft een positieve invloed gehad op de motivatie. Leerlingen gaven boeken voorafgaand al snel de stempel 'stom boek'. Door de spelvormen hebben de leerlingen zelf ontdekt dat er veel leuke boeken zijn.

Wanneer leerlingen extrinsiek gemotiveerder zijn geworden, zijn ze dit ook intrinsiek. De interventies blijken bij deze leerlingen invloed te hebben gehad op de gehele motivatie. De extrinsieke motivatie van leerlingen is voornamelijk gestegen bij vraag 11. Tijdens de leesgesprekken na de nulmeting, werd duidelijk dat de leerlingen deze vraag vaak anders interpreteren. Ze richten voornamelijk op de woorden: boeken over de natuur of de wereld. We hadden op dat moment weinig van deze informatieboeken in de klas, wat de leerlingen een gemis vonden. Nu we meer informatieboeken over de natuur of de wereld in de klas hebben, is de score ook hoger. Het boekenaanbod is in dit geval van invloed geweest op het invullen van de vragenlijst. Dit is ook duidelijk te zien bij de score op vraag 2. We hebben inmiddels meer boeken die leerlingen leuk of spannend vinden. Bij het invullen van de vragenlijst waren de leerlingen niet gericht op de woorden: ik leer meer, waardoor de vraag gericht is op de extrinsieke motivatie. Bij extrinsieke leesmotivatie gaat het om lezen met ander doel. Lezen om te leren, wordt gedaan met het doel: slimmer worden. Leerlingen zagen het als: leuk vinden om meer te lezen (leren) over bepaalde onderwerpen, uit interesse. Door deze andere interpretatie zijn vraag 11 en 12 niet meer specifiek gericht op de extrinsieke motivatie.

Vraag 2: Ik ga in een boek lezen omdat ik graag een leuk of spannend boek lees	Nulmeting: 12 ll.	Eindmeting: 19 ll.
Vraag 11: Ik ga een boek lezen omdat ik dan meer leer over de natuur of de wereld	Nulmeting: 7 ll.	Eindmeting: 12 ll.

Antwoord op deelvraag 5:

Op welke manier en in welke mate is leesmotivatie en leesplezier aanwezig, na het inzetten van werkvormen passend bij het versterken van eigenaarschap?

De mate waarin leesmotivatie en leesplezier aanwezig is na de interventies, is duidelijk groter. Dit blijkt zowel uit de kwantitatieve eindmeting: de vragenlijst, als tijdens de kwalitatieve eindmeting: het klassengesprek. Vanuit de theorie blijkt dat eigenaarschap van invloed is op de intrinsieke motivatie. Dit blijkt ook uit de resultaten van de vragenlijst. Het gemiddelde percentage van de intrinsieke is gestegen met 13%. De groei van leerlingen die eerst volledig negatief zijn (0%), wisselt na de eindmeting tussen de 12,5 % tot 62,5%. Het aantal leerlingen dat de vragenlijst volledig positief invult (100%), is eveneens gestegen. Het aantal totaal niet (0%) extrinsiek gemotiveerde leerlingen is gegroeid. De leerlingen die extrinsiek minder gemotiveerd zijn dan voor de interventies, zijn intrinsiek gemotiveerder geworden. Nu de leerlingen meer eigenaarschap hebben gekregen, is de vorm van motivatie veranderd.

Tabel 5
Leerling scores nul- en eindmeting.

Initialen	% nulmeting intrin.	% eindmeting intrin..
♀ AB	0	25
♀ LB	75	100
♀ MB	100	100
♀ SB	100	100
♂ DB	0	37,5
♀ EB	87,5	100
♀ DG	0	62,5
♀ IH	75	87,5
♀ MH	75	75
♂ DJ	12,5	25
♀ LK	87,5	87,5
♀ NK	12,5	12,5
♀ EK	37,5	75
♀ IN	75	100
♀ AN	100	100
♂ JN	0	12,5
♀ NP	0	25
♂ BP	87,5	100
♂ MR	12,5	12,5
♀ LR	0	62,5
♀ DS	62,5	62,5
♂ KS	0	0
♀ NS	87,5	100
♂ NW	0	12,5
♂ LW	0	0
♂ RW	0	12,5

Initialen	% nulmeting extrin.	% eindmeting. extrin.
♀ AB	75	75
♀ LB	50	50
♀ MB	50	50
♀ SB	25	25
♂ DB	0	50
♀ EB	0	0
♀ DG	25	75
♀ IH	50	50
♀ MH	25	25
♂ DJ	50	25
♀ LK	50	75
♀ NK	25	25
♀ EK	75	100
♀ IN	50	0
♀ AN	25	50
♂ JN	50	0
♀ NP	75	50
♂ BP	25	100
♂ MR	25	25
♀ LR	50	100
♀ DS	75	75
♂ KS	0	0
♀ NS	50	0
♂ NW	0	0
♂ LW	25	0
♂ RW	0	25

Figuur 4 toont aan dat de vragenlijst tijdens de eindmeting positiever is beantwoord. Op vraag 8 en vraag 10 na, zijn alle andere vragen vaker met 'ja' beantwoord. Zoals eerder in deze paragraaf aangegeven, is vraag 8 gericht op houden van lezen. Hier is geen verandering in gekomen tijdens de interventies. Bij vraag 10 geven leerlingen aan of zij een boek lezen om een hoger cijfer te halen. De interventies waren hier niet op gericht, waardoor het niet vreemd is dat er geen groei heeft plaatsgevonden. Hetzelfde geldt voor vraag 3, met een groei van 1, deze vraag gaat over het lezen van een boek als leerlingen vrij zijn.



Figuur 4, resultaten nul- en eindmeting vragenlijst

5. Conclusies en aanbevelingen:

Naar aanleiding van het theoretisch- en praktijkonderzoek heb ik gedurende het onderzoek de deelvragen weten te beantwoorden. Dit heeft geleid tot het antwoord op mijn onderzoeksvraag: *'Worden de leesmotivatie en het leesplezier vergroot, bij het versterken van eigenaarschap van de leerlingen van groep 6?'*

De laatste paragrafen bestaan uit de discussie (5.2) en aanbevelingen (5.3).

Tabel 6

Antwoord op de deelvragen

<u>Deelvragen</u>	<u>Paragrafen</u>
1. Op welke manier en in welke mate is leesmotivatie en leesplezier, voor de uitvoering van de interventies, aanwezig in groep 6?	paragraaf 2.2 en 4.1
2. Welke aandachtspunten zijn belangrijk bij de opstartfase van eigenaarschap in groep 6?	paragraaf 2.3
3. Kunnen leesgesprekken bijdragen aan het initiatief tonen van de leerlingen?	paragraaf 2.4
4. Welke manier van vragen stellen, kan het eigen initiatief van leerlingen in groep 6 prikkelen?	paragraaf 2.4
5. Op welke manier en in welke mate is leesmotivatie en leesplezier aanwezig, na het inzetten van werkvormen passend bij het versterken van eigenaarschap?	paragraaf 4.3

5.1 Antwoord op de onderzoeksvraag

Uit de nulmeting blijkt dat bij een groot deel van de leerlingen, voorafgaand aan de interventies, leesplezier en intrinsieke leesmotivatie missen of nauwelijks aanwezig zijn. Bij 10 van de 26 leerlingen, mist de intrinsieke motivatie volledig, 3 leerlingen zijn nauwelijks intrinsiek gemotiveerd (tot 25%). Samen betreft dit de helft van de groep. Bij de andere helft van de leerlingen ligt de motivatie een stuk hoger. De leerlingen zijn of volledig ongemotiveerd of erg gemotiveerd. Door het voeren van leesgesprekken en de interventies in de klas, wordt eigenaarschap van de leerlingen versterkt. De resultaten van het onderzoek bevestigen mijn hypothese. Waarbij ik de verwachting had dat leerlingen gemotiveerder zijn en meer plezier beleven in lezen, wanneer zij zelf betrokken zijn bij het aanbod.

De eindmeting van het onderzoek wijst uit dat de intrinsieke motivatie en het leesplezier gemiddeld met 13% gegroeid is. Van de 26 leerlingen uit de onderzoeksgroep, zijn 15 leerlingen intrinsiek gemotiveerder (tabel 5). Voorafgaand waren 10 leerlingen totaal niet intrinsiek gemotiveerd (0%). Uit de eindmeting blijkt dat dit nog maar 2 leerlingen zijn. De andere 8 leerlingen zijn na de interventies intrinsiek gemotiveerder. Dit wisselt tussen de 12,5 % tot 62,5%. Het aantal leerlingen dat alle vragen positief heeft ingevuld (100%), is eveneens gestegen. De leerlingen hebben zelf invloed gehad op de veranderingen in de klas. Door middel van een klassengesprek reflecteren we op de veranderingen in de klas. Het boekenaanbod is verbeterd waardoor leerlingen gemotiveerder zijn om een boek te kiezen en meer plezier beleven in het lezen zelf. De leerlingen zijn enthousiast over de afwisseling in werkvormen. Ze vinden het leuk om met elkaar naar een doel te werken: het 'rond de wereld' lezen, samen lezen of theaterlezen. De leerlingen vinden het fijn dat opdrachten niet verplicht zijn, er is aansluiting bij de verschillende leerstijlen van leerlingen.

De resultaten van het onderzoek tonen aan dat het versterken van eigenaarschap, de leesmotivatie en het leesplezier vergroot.

5.2 Discussie en suggesties voor vervolgonderzoek

Wanneer ik de resultaten van het praktijkonderzoek terugkoppel aan het theoretische deel van mijn onderzoek, zie ik dat dit grotendeels op elkaar aansluit. Ebbens & Ettekoven (2005), geven aan dat eigenaarschap een belangrijke motivator is en dit blijkt ook in de praktijk het geval. Vanuit de theorie heb ik niet ontdekt dat de invloed van het versterken van eigenaarschap, verschilt bij jongens en meisjes. Uit mijn onderzoek blijkt dat de jongens zowel bij de nulmeting als eindmeting, negatiever zijn over het leesonderwijs. De jongens reageerden negatief op het boekenaanbod en noemden het leeskwartier saai. Bij de interventies wilden de jongens meer stripboeken en informatieboeken in de klas, samen met iemand lezen leek hen ook leuk. Ondanks de interventies blijven de jongens het minst gemotiveerd. Waardoor een vervolgonderzoek specifiek gericht kan zijn op het versterken van eigenaarschap bij jongens. Werkt het versterken van eigenaarschap minder effectief bij jongens, dan bij meisjes? Eveneens vraag ik mijzelf af op welke wijze de jongens wel te motiveren zijn om te lezen.

Het aantal leerlingen dat tijdens de eindmeting volledig intrinsiek gemotiveerd bleek, was voor mij een positieve verrassing. Omdat ik met het onderzoek groei wilde zien in leesmotivatie en leesplezier, was ik erg gefocust op de leerlingen waarbij dit miste of minimaal aanwezig was. Bij het analyseren van de eindmeting bleek dat er juist ook groei heeft plaatsgevonden bij leerlingen die al redelijk gemotiveerd waren en leesplezier beleefde. Uit de nulmeting blijkt dat 3 leerlingen volledig intrinsiek gemotiveerd zijn en na de interventies zijn dit 8 leerlingen.

De theorie geeft aan dat de meeste leerlingen nog niet in staat zijn, om eigen keuzes te maken en hier verantwoordelijkheid voor te dragen. Hier herken ik de onderzoeksgroep in. Tijdens de opstartfase van eigenaarschap moet de leerkracht op zoek naar een goede balans tussen sturing en vrijheid. Het inzetten van leesgesprekken blijkt voor deze balans te zorgen. Het heeft een positieve werking op de opstartfase van eigenaarschap. De leesgesprekken zorgen voor betrokkenheid van leerlingen en bieden een kans om initiatief te tonen. Het voeren van de leesgesprekken is van grote waarde geweest voor het praktijkonderzoek. Het is een belangrijke aanvulling op de vragenlijst en een goede manier om eigenaarschap te versterken.

De vragenlijst alleen blijkt de betrouwbaarheid van het onderzoek niet te waarborgen. Tijdens de gesprekken blijkt namelijk dat leerlingen de vragen soms anders interpreteren. Vanuit de theorie kwam naar voren dat er onderscheid wordt gemaakt in vormen van motivatie. Het versterken van eigenaarschap, heeft invloed op de intrinsieke motivatie. De vragen betreffen extrinsieke motivatie, het lezen om te leren, wordt anders geïnterpreteerd door de leerlingen. Bij extrinsieke leesmotivatie gaat het om lezen met ander doel. Lezen om te leren, wordt gedaan met het doel: slimmer worden. Leerlingen zagen het als: leuk vinden om meer te lezen (leren) over bepaalde onderwerpen, uit interesse. Door deze andere interpretatie zijn deze vragen niet meer specifiek gericht op de extrinsieke motivatie. Dit had ik kunnen voorkomen door voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst, een duidelijkere toelichting op de vragen te geven of de vragenlijst individueel door te nemen.

De resultaten van alleen de vragenlijst geven een erg zwart/wit beeld. Hierbij kan de antwoordmogelijkheid ja/nee van invloed zijn geweest. Ik heb hier bewust gekozen, met het oog op de onderzoeksgroep. Wanneer schaalpunten of een middenpunt wordt gebruikt zoals 'deels mee eens' of 'soms', kan dit als een soort vlucht gebruikt worden om geen mening te hoeven geven (Baarda, 2014). Ik weet dat deze leerlingen vaak geneigd zijn om voor deze neutrale middenweg te kiezen en daarom heb ik deze weggelaten. Wanneer ik kritisch terug kijk op mijn onderzoek, weet ik niet of dit de juiste keuze is geweest. Dit heeft te maken met de eindmeting, waarbij resultaten weergegeven dat niet bij alle leerlingen de leesmotivatie en het leesplezier is gegroeid. Wanneer ik tijdens het klassengesprek de vraag stel of lezen 'minder saai' is geworden, steken alle leerlingen hun vinger op. Omdat de leerlingen bij de vragenlijst alleen de mogelijkheid hebben om lezen wel of niet saai te vinden, wordt de vraag: 'Ik vind een boek lezen saai', alsnog met ja beantwoord. Wanneer er meer keuzemogelijkheden waren, had de eindmeting positiever uit kunnen pakken. De combinatie van zowel een kwalitatieve als kwantitatieve eindmeting zijn van belang geweest voor de betrouwbaarheid van het onderzoek. Uit beide metingen komt naar voren dat de leerlingen gemotiveerder zijn en meer leesplezier beleven.

5.3 Aanbevelingen

Ik heb dit onderzoek niet alleen uitgevoerd, om de leesmotivatie en het leesplezier in mijn stageklas te vergroten. Op mijn stageschool wordt hard gewerkt aan onderwijsvernieuwingen. Met behulp van mijn onderzoek wil de school kijken naar eventuele veranderingen in de vormgeving van het leesonderwijs. Met deze reden heb ik na afloop van het praktijkonderzoek, het verloop en de onderzoeksresultaten binnen de unit gepresenteerd. Wanneer tijdens voorafgaande vergaderingen over het leesonderwijs werd gesproken, ging dit voornamelijk over veranderingen gericht op het verbeteren van de prestaties. Ik wil de school adviseren om meer aandacht te besteden aan leesmotivatie en leesplezier. Het is van belang dat leerlingen leesplezier beleven en gemotiveerd zijn om te lezen, omdat dit allebei bijdraagt aan het ontplooiën van een goede leesvaardigheid.

Volgens de visie van de school, moet er meer aansluiting komen bij de 21ste -eeuwse vaardigheden. Vanuit mijn onderzoek komt naar voren dat eigenaarschap voor deze aansluiting kan zorgen. De leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid en geven zelf meer sturing aan het leren. De leerlingen zijn eigenaar van het eigen leergedrag. De onderzoeksresultaten tonen aan dat eigenaarschap een positieve invloed heeft op de leesmotivatie en het leesplezier. Leesgesprekken blijken een goede eerste stap te zijn, om eigenaarschap van de leerlingen te versterken. Het geeft de leerkracht inzicht, in wat leerlingen van het leesonderwijs vinden. Door middel van leesgesprekken kan kritisch gekeken worden naar de vormgeving van het leesonderwijs. Aan de hand daarvan kan besloten worden of 's ochtends schoolbreed een kwartiertje lezen, nog aansluit bij de veranderingen en de visie van de school. De leerkrachten zien het voeren van leesgesprekken als een meerwaarde, maar zien problemen in de uitvoering door tijdgebrek. Ik adviseer daarom gebruik te maken van de conceptkaarten. Deze bleken waardevol te zijn bij het richting geven aan de gesprekken, het doel niet uit het oog te verliezen. Eveneens maakt dit gesprekken analyseren makkelijker.

De leerkrachten staan open voor veranderingen waarbij leerlingen initiatief tonen, maar hebben zelf ook criteria voor de invulling van het leesonderwijs. Vanuit het theoretisch onderzoek blijkt dit vaak het geval te zijn. Betekenisverlening met een docentgestuurde benadering, lijkt hierdoor aan te sluiten bij de school. Volgens deze werkwijze ontwerpt de leerkracht leersituaties, waarbinnen een leerling zelf ook betekenis kan geven. De voortgang wordt gemeenschappelijk gestuurd, waardoor het eigenaarschap van leerlingen langzaam wordt versterkt. Binnen de unit moeten de leerkrachten een goede balans tussen sturing en vrijheid met elkaar afstemmen. Leerkrachten en leerlingen creëren samen een stimulerende leesomgeving. Op deze manier kan het leesonderwijs binnen de school steeds meer aansluiting vinden bij de 21ste -eeuwse vaardigheden.

6.1 Geraadpleegde literatuur:

- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Bakker, N., & Eijnden, J. v. (2017, september 9). Leesplezier kinderen. Opgehaald van Leesmonitor: <https://www.leesmonitor.nl/leesplezier-kinderen>.
- Baarda, B (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Berends, R. (2010). Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs. Een oproep tot een actieplan leesmotivatie. *Tijdschrift Taal*,(3) 52-53.
- Berends, R. & Wolthuis, H. (2014). *Focus op Dalton*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1.
- Blok, H., Oostdam, R. & Peetsma, T. (2006), *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning*. SCO Kohnstamm Instituut.
- Bonset, H. (2016). Kan leesbevordering de ontleding stoppen? *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2), 30-37.
- Broekhof, K., & Pater, N. d. (2013). *Van leesmotivatie naar taalprestatie*. Den Haag: Edauw + Johanissen Drukkerij.
- Bolt, L. van der & Aarssen, J. (2010). Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. *Sardes speciale editie*, 9.
- Castelijns, J., Severs, M., & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren: toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving & Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Damhuis, C. (2015) Formatieve evaluatie in het leesonderwijs. *Tijdschrift Taal* 6 (9), 38-42.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ebbens, S & Ettehoven, S. (2005). *Actief leren*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5) 414-424.
- Elsäcker, W. v. (2002). *Begrijpend lezen*. Amsterdam: Stichting lezen.
- Fillman, S., & Guthrie, J. T. (2008). Control and choice: Supporting self-directed learning. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 33-48).
- Fiori, L., & Hardeveld, J. van. (2013). *Leeskilometers maken op school*. Aanpak vrij lezen. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). *Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement*. Baltimore: Brookes, 329-354.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 232-345.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Vertaling oorspronkelijk: Visible Learning for Teachers. Vlissingen: Bazalt.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77.
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2006) *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Janssen, J (2014). Leren in groepjes. *Didactief*, juni 2014.

- Janson, D. (2014). De coachende rol van de leerkracht: Laat mij maar even... *SpeZiaal* (01), 20-23.
- Janson, D. (2015). *Verantwoord verantwoordelijk leren zijn*. Geraadpleegd op 17-11-2017: <https://wij-leren.nl/verantwoord-verantwoordelijk-leren-zijn.php>.
- Jolles, J. (2013). *Bevorder het lezen bij kinderen: leer ver-beelden, stimuleer fantasie*. Geraadpleegd op 1-11-2017: <http://www.jellejolles.nl/waarom-lezen-zo-belangrijk-is/>.
- Kaldeway, J (2017). *College 3 dataverzamelingsplan*. PowerPoint Presentatie, Christelijke Hogeschool Ede.
- Kemmeren, C., Koeven, van, E., Louws, J., Markesteijn, C., Paus, H., & Verhallen, J. (2006). *Aan de slag met kinderboeken. Een programma leesbevordering ten behoeve van pabostudenten*. Leidschendam: Biblion.
- Kerpel, A. (2014). *Leeromgevingen*. Geraadpleegd op 1-11-2017: <https://wij-leren.nl/leeromgevingen.php>.
- Kroes, M. H. (2014). *Leerlingen worden in leesgesprekken met 'information seeking questions' gestimuleerd om zelf na te denken. Onderzoeksverslag Master Neerlandistiek. Conflict en coöperatie in mondelinge interactie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Lange, R. d., Schuman, H., Montesano Montessori, N (2016) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen. De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Markensteyn, E. (2015). *Online marktonderzoek: zo krijg je betere antwoorden & betrokken respondenten*. Geraadpleegd op 23-12-2017: <http://www.allesovermarktonderzoek.nl/vragenlijst/>.
- Marzano, R. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement*. Vissingen: Bazalt.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Klaar voor de 21^{ste} eeuw: Vaardigheden in een veranderende wereld*. Vissingen: Bazalt.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. (2017). *Betrokkenheid*. Vissingen: Bazalt.
- Merriënboer, J. v. & Kirschner, P (2007) *Ten steps to complex learning*. New York: Taylor & Francis.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Oosterloo, A. en Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader. Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Overbeek, A. (2014) *De invloed van leesgesprekken op leesmotivatie en leesattitude*. Onderzoeksverslag Master Neerlandistiek. Conflict en coöperatie in mondelinge interactie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Pameijer, N., Beukering, T. v., & Lange, S. d. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/ den Haag: Acco.
- Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve Praxis: plaatsbepaling*. Oratie. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Prenger, J., Havinga, D. (2016) *Formatief evalueren met leesgesprekken*. *Tijdschrift Taal* 7,(10).
- Prenger, J. (2015). *Leesgesprekken*. SLO Nederlands, geraadpleegd op 17-11-2017: <http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken/Paginas/default.aspx>.
- Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Reschly, A. (2010) Reading and School Completion: Critical Connections and Matthew Effects, *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 67-90.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Ryan, M. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*(25), 54-67.

- Schalkers, K., Haan, M. d., & Booij, N. (2017). *Regie nemen voor je eigen leerproces*. KPC Groep, geraadpleegd op 30-10-2017: www.kpcgroep.nl/~media/files/overig/regie-nemen-voor-je-eigen-leerproces.ashx
- Schram, D. (2015) *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Schram, D., & Raukema, A. (2006). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academies Press.
- Stalpers, C. (2005) *Lezen en leesbevordering van adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen, 285-299.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* (21) , 360–406.
- Stevens, L., & Bors, G. (2014). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 2005(17) , 18- 25.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 2007(16), 37-58.
- Walta, J. (2014) *Open Boek. Handboek voor leesbevordering*. Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42(4), 261-271.
- Willemsen, A. (2014) *Bevordering van leesmotivatie en –attitude door leesgesprekken*. Onderzoeksverslag Master Neerlandistiek Conflict en coöperatie in mondelinge interactie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Willemsen, L. (2017) *E-book: een klas vol boekenwormen*. Opgehaald van: www.klasvanjuflinda.nl.
- Zinken, J. (2005). Hersen- en cognitief onderzoekers: belang motivationele processen onderschat. Geraadpleegd op 30-10-2017: http://www.hersenenleren.nl/pdf/actueel/interviews/50605JInt_PleinPrimairZinken.pdf.

6.2 Bijlage 1: vragen en verantwoording

<u>Vragen gericht op leesplezier en intrinsieke motivatie:</u> 1. Ik ga in een boek lezen omdat ik het <u>zelf leuk</u> vind 2. Ik ga in een boek lezen omdat ik <u>graag</u> een leuk of spannend boek lees 3. Als ik vrij ben lees ik <u>graag</u> een boek. 4. Ik vind een boek lezen <u>saai</u> (score omkeren) 5. Ik lees omdat ik het <u>leuk</u> vind. 6. Er zijn nog veel boeken die ik graag <u>wil</u> lezen. 7. Ik vind het <u>leuk</u> om op school vrij te lezen. 8. Ik <u>hou erg van</u> lezen.	<u>Verantwoording vragenlijst:</u> Het doel van het onderzoek is het leesplezier en de intrinsieke motivatie van de leerlingen vergroten. Wigfield (2007) noemt plezier in lezen een belangrijk aspect van intrinsieke motivatie. Plezier helpt om gedreven te zijn voor een activiteit. Wanneer personen (intrinsiek) gemotiveerder zijn kunnen ze meer betrokken raken in de activiteit, dit heeft betrekking op gedrag, cognitie en plezier. <u>Zelf leuk vinden, zelf willen, graag doen, houden van</u>, verwijzen naar intrinsieke motivatie. <u>Intrinsiek</u> - als iets uit jezelf komt, innerlijke motivatie (Nederlandse encyclopedie, 2017). Wanneer je intrinsiek gemotiveerd bent om te lezen, doe je dit omdat je het zelf wilt en of leuk vindt. <u>Leuk en houden van</u>, verwijzen naar leesplezier. Als je iets <u>saai</u> vindt, ontbreekt het plezier. Het voor je <u>plezier</u> doen: <u>alleen omdat je het leuk vindt</u> (Nederlandse encyclopedie). Ergens plezier in hebben geeft een aangenaam gevoel. Vraag 1 en 5 komen vrijwel overeen, lezen de leerlingen omdat ze het (zelf) leuk vinden. Wanneer ze op beide vragen hetzelfde antwoord geven, waarborgt dit de betrouwbaarheid van het onderzoek. Omdat het onderzoek gericht is op lezen in de klas, zal de uitkomst van vraag 8 tijdens de voor en nameting vrijwel gelijk moeten zijn.
<u>Vragen gericht op extrinsieke motivatie:</u> 9. Ik ga een boek lezen <u>omdat de juf dat graag wil</u>. 10. Ik ga een boek lezen omdat ik dan op school <u>hogere cijfers haal</u>. 11. Ik ga een boek lezen omdat ik dan <u>meer leer</u> over de natuur of de wereld. 12. Ik lees omdat ik er <u>veel van leer</u>.	<u>Verantwoording vragenlijst</u> <u>Extrinsieke motivatie</u> komt van buitenaf komt, het ontstaat vanuit een externe bron (Nederlandse encyclopedie, 2017). De drijfveer om iets te doen, is omdat iets of iemand anders dit wil. Bij extrinsieke motivatie heb je een ander doel. Waardoor een gevoel van plezier kan ontbreken. Je doet iets omdat: <u>de juf het graag wil, om hogere cijfers te halen, om van te leren</u>. Het leren om meer te leren, doe je met het doel om slimmer te worden. Vraag 11 en 12 gaan allebei over het lezen om ervan te leren. Wanneer ze op beide vragen hetzelfde antwoord geven, waarborgt dit de betrouwbaarheid van het onderzoek.

6.3 Bijlage 2: vragenlijst

Naam:

- | | | |
|--|--------------------------|---------------------------|
| 1. Ik ga in een boek lezen omdat ik het zelf leuk vind. | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 2. Ik ga in een boek lezen omdat ik graag een leuk of spannend boek lees. | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 3. Als ik vrij ben lees ik graag een boek. | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 4. Ik vind een boek lezen saai. | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 5. Ik lees omdat ik het leuk vind | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 6. Er zijn nog veel boeken die ik graag wil lezen | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 7. Ik vind het leuk om op school vrij te lezen. | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 8. Ik hou erg van lezen. | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 9. Ik ga een boek lezen omdat de juf dat graag wil. | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 10. Ik ga een boek lezen omdat ik dan op school hogere cijfers haal. | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 11. Ik ga een boek lezen omdat ik dan meer leer over de natuur of de wereld. | ☐ Ja | ☐ Nee |
| 12. Ik lees omdat ik er veel van leer. | ☐ Ja | ☐ Nee |

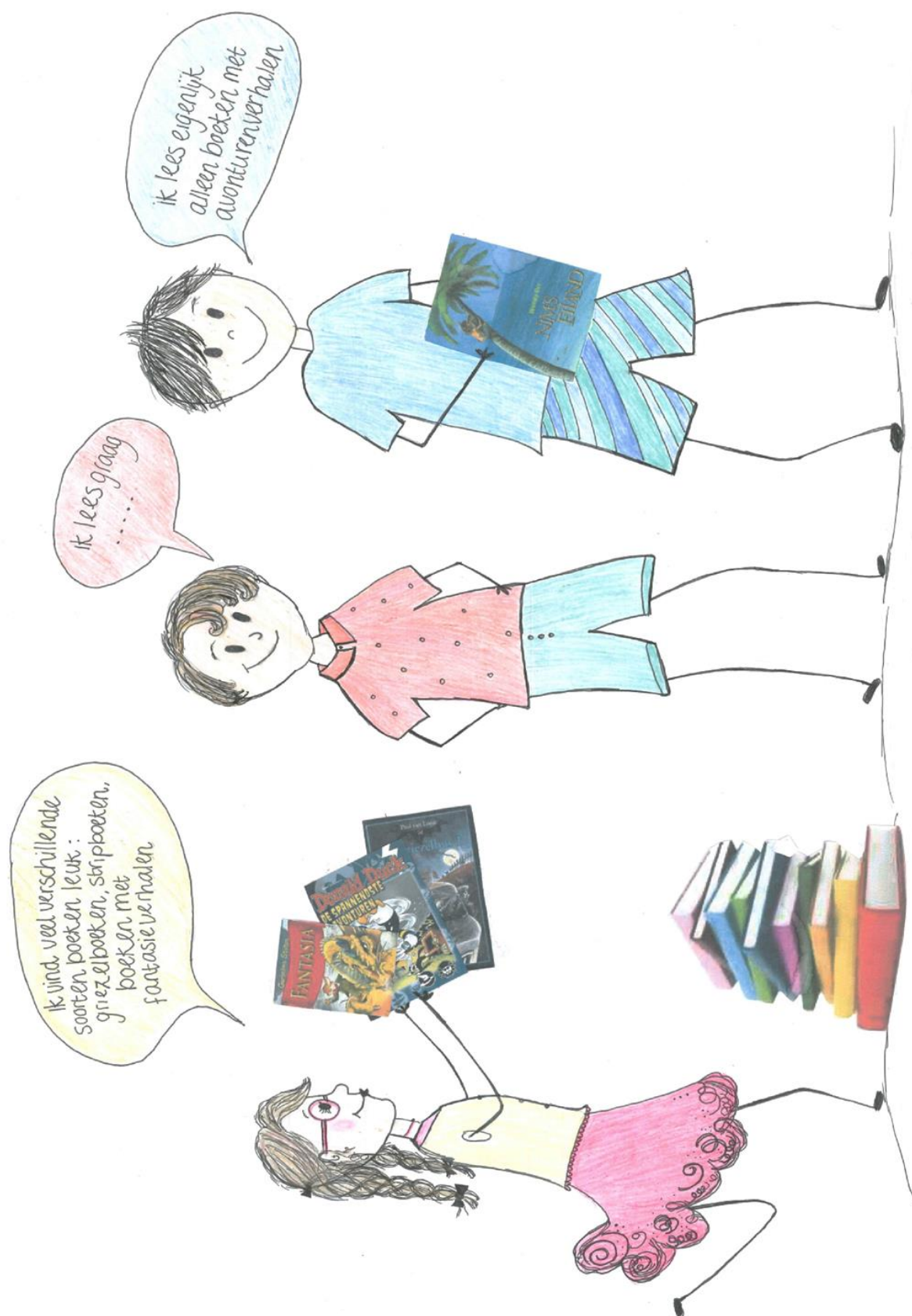
6.4 Bijlage 3: uitwerking conceptkaarten en passende vragen.

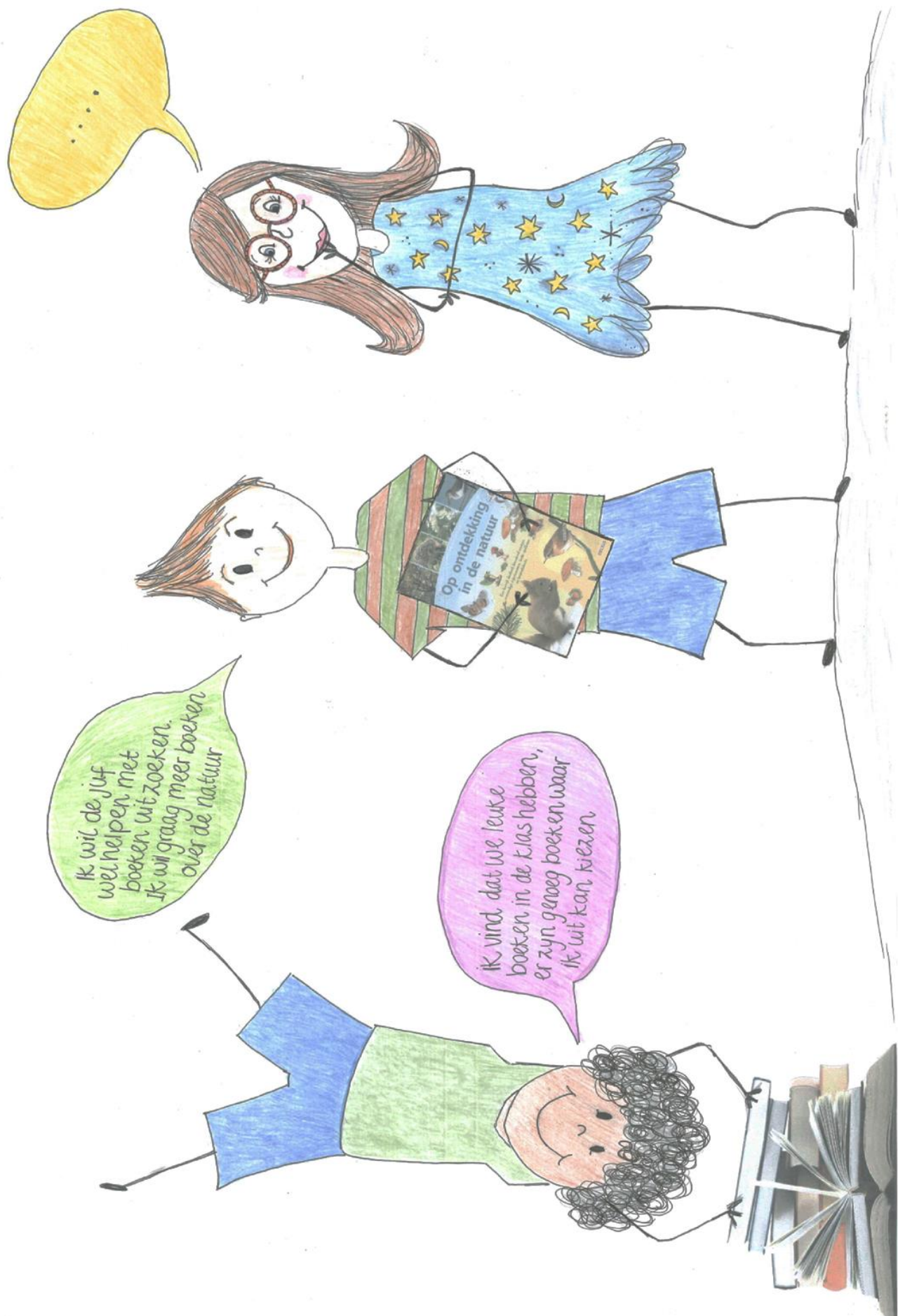
<u>Mening 1</u>	<u>Mening 2</u>	<u>Bijpassende vragen</u>
<i>Conceptkaart 1:</i> Ik vind veel verschillende soorten boeken leuk: Griezels, stripboeken, boeken met fantasieverhalen.	Ik lees eigenlijk alleen boeken met avonturenverhalen.	Vertel eens.. Wat voor soort (genre) boeken lezen jullie het liefst? Wat vind je zo leuk aan dit soort boeken? Welk boek van de tafel zou je wel willen lezen? Vertel eens, waarom zou je dit boek willen lezen? Hoe zou je het vinden om elkaar boeken aan te raden?
<i>Conceptkaart 2:</i> Ik vind dat we leuke boeken in de klas hebben, er zijn genoeg boeken waar ik uit kan kiezen	Ik wil de juf wel helpen met boeken uitzoeken. Ik wil graag meer boeken over de natuur.	We hebben het net gehad over de boeken die jullie het liefst lezen. Vertel eens.. Wat vinden jullie van de boeken die we in de klas hebben? Zijn er genoeg van deze boeken in de klas? Wat kunnen we veranderen/verbeteren? Waar kijk je naar bij het uitzoeken van een boek? Praten jullie weleens over boeken in de klas? Wat zou je daar van vinden?
<i>Conceptkaart 3:</i> Ik vind lezen leuker wanneer we een leeshoek in de klas hebben, waar boeken leuk zijn neergezet of je waar je lekker kunt zitten.	Ik pak het liefst gewoon een boek uit de boekenkast of bak. Hoe de boeken zijn neergezet vind ik niet belangrijk.	Vertel eens.. Hoe vinden jullie het uitzoeken van boeken in de klas? Wat vinden jullie fijn/ minder fijn? Wat kunnen we veranderen/verbeteren? Wat zouden jullie van een leeshoek vinden? Hoe zouden jullie willen dat een leeshoek eruitziet?
<i>Conceptkaart 4:</i> Het lijkt me leuk om een keer op een andere manier met lezen bezig te zijn, zoals samen lezen, elkaar vertellen over een boek of toneelspelen.	Zelf een kwartiertje lezen vind ik het fijnst!	Vertel eens.. Wat vinden jullie van 's ochtends een kwartier lezen? (wat fijn/minder fijn, veranderen/verbeteren) Wat zou helpen om lezen voor jou een beetje leuker te maken? Wat doe je nadat je een boek gelezen hebt? Kies je het liefst meteen een ander boek, als je een boek uit hebt? Wat zou je van een opdracht vinden, na het lezen van een boek?

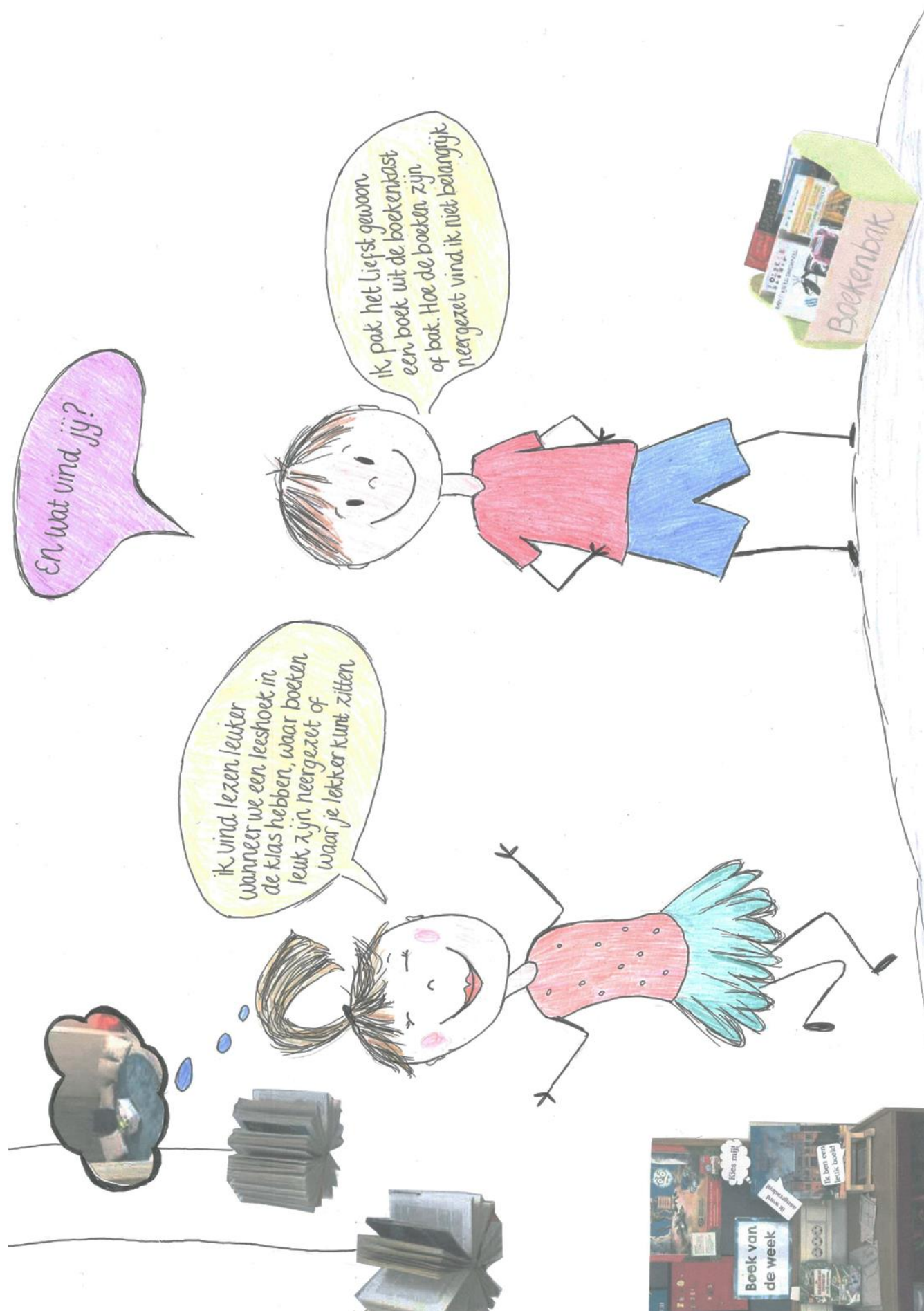
Uitwerking conceptkaart voor het klassengesprek

<u>Mening 1: Max</u>	<u>Mening 2: Mara</u>	<u>Passende vragen</u>
Ik vind het fijn om zelf mee te mogen denken over het lezen. Zelf een boek kiezen en een opdracht over het gelezen boek.	Ik vind het fijn als de juf een boek voor mij kiest en zegt wat voor opdracht ik daarna moet doen.	Zijn jullie het eens met Max of Mara? Hoe denken jullie over het lezen in de klas? Hoe vonden jullie de gesprekken in tweetallen over het lezen in de klas? Vond je het fijn om <u>zelf</u> te mogen vertellen wat je van lezen vindt? Wat vinden jullie van de veranderingen van het lezen in de klas? Wat vond je fijn/leuk of wat minder fijn?

Conceptkaart 1









Conceptkaart 5



6.5 Bijlage 4: notities en analyse van de leesgesprekken

<u>Onderverdeling van notities</u>	
- Negatieve punten over het lezen in de klas - Boekenkast/ boeken uitzoeken - Interesse in genres, boekenaanbod in de klas - Andere manier van lezen/ verwerkingsvorm - Leeshoek of boeken presenteren	
<u>Negatieve leerling -</u>	<u>Positieve leerling +</u>
<u>AB</u> - Leest liever informatieboeken - Vraag 11 uit interesse in dieren en natuur - Vindt een boek kiezen lastig - Andere klas heeft leukere (nieuwere boeken) - Leeshoek wordt niet serieus gelezen	<u>NS</u> - 15 min lezen is kort: eerst kijken waar je was gebleven, voor het helemaal stil is - Boeken wisselen duurt te lang. - Boekenkast niet handig ingedeeld 2 rijen - Veel boeken uit de kast worden niet gelezen - Met de klas over boeken praten, presenteren
<u>DJ</u> - Alle vragen negatief: lezen is saai. - Moeite met lange teksten & moeilijke woorden, stripboeken lijken D. wel leuk. - Vindt het lastig om snel een boek te kiezen. - Geen interesse in een leeshoek - Wil wel met iemand samen lezen uit gewoon boek liever dan leesgroepje	<u>LB</u> - Wil graag boekenkast ordenen: boeken op volgorde van niveau, zodat ze snel ziet welke boeken te makkelijk zijn en welke moeilijker. - Geeft aan dat boeken in de klas niet leuk zijn, maar heeft eigenlijk weinig kennis van aanbod - Geen interesse in een leeshoek - Een schrijfpdracht na het lezen lijkt L. leuk.
<u>MR</u> - Vindt Donald Duck (stripboeken) wel leuk. - Boeken anders neerzetten, om kiezen makkelijker te maken. - Samen met lezen bezig zijn lijkt M. leuk (als klas of in de groepjes) - Hardop lezen leesgroepje is niet fijn. - Leeshoek niet belangrijk	<u>MB</u> - Meer geschiedenis boeken - Achterste boeken zijn niet te bekijken in boekenkast - Lees is kort: langer/ vaker lezen - Theater lezen stelt M. voor - Geen interesse leeshoek, lievelingsboeken op kast presenteren en elkaar boeken aanraden
<u>NW</u> - Wil meer fantasie of spannende boeken - Andere klas meer boeken - Van een leeshoek komt ruzie (wie mag) - Houdt van tekenen, als opdracht na het lezen. - Wordt afgeleid door leesgroepje hardop	<u>MH</u> - Mist informatieboeken over het lichaam of natuur - Weet niet goed welke boeken allemaal in kast staan - Boeken uit andere klas zijn leuker - Lezen met iemand anders of voor de kleuters
<u>NP</u> - Hardop lezen leesgroepje is niet fijn. - Soms blijkt een boek saai, dat maakt leeskwartier vervelend (ruilt niet) - Lang wachten op kinderen die boek uitzoeken - Vervelend als we 'opeens' tijdens lezen in de kring moeten, volgende dag blz. weer opnieuw lezen	<u>DS</u> - Kan weinig vrij lezen, door leesgroepje 's ochtends - Andere klas leukere boeken - Kan moeilijk kiezen uit de boekenkast: veel boeken/ door elkaar. - Toneel spelen a.d.h.v. een boek - Opschrijven waar je bent/ hoeveel je leest
<u>NK</u> - Boek wondertuin lijkt haar erg leuk, mooie plaatjes en natuur en landen zijn interessant - Boeken uitzoeken in de bibliotheek - Leeskwartier altijd hetzelfde, saai, waardoor soms alsof lezen of vaker ruilen - Boeken anders neerzetten, geen leeshoek	<u>IH</u> - Spannende boeken/ avonturenverhalen hebben we te weinig. - Veel boeken worden door niemand meer gelezen - Lang wachten op kinderen die boek uitzoeken - Samen met lezen bezig zijn: elkaar boeken, om de beurt uit boek lezen of een opdracht over het boek

<u>DB</u> - Lezen om van te leren, uit interesse niet slimmer worden, mist informatieboeken - Stoort zich aan hardop lezen van leesgroepje - Samen met iemand lezen - 1/2 minuten met iemand praten over het boek na leeskwartier	<u>IN</u> - Vraag 2: negatief omdat weinig leuke/ spannende boeken in de klas zijn - Wil meer boeken over natuur/ dieren - Boekenkast opruimen: volgorde soort boek - Boekverslag, presentatie over poster na het lezen - Geen leeshoek
<u>JN</u> - Boek lezen lastig: dyslexie, juiste boeken zijn vaak saai, wil meer stripboeken of oorlogsverhalen. - Boek kiezen lastig, elkaar helpen door kaartjes met boek in 1 woord omschreven - Leeshoek heeft geen zin, als iedereen er wil lezen kom je weinig aan de beurt	<u>LK</u> - Weinig keus in boeken: meer geschiedenis/ avonturenverhalen - Leestijd te kort - Samenvatting maken na het lezen van een boek. - Samen met iemand lezen op een andere plekje - Vraag 11/12 leuk om te leren van boeken
<u>RW</u> - Volledig negatief over lezen; saai kwartier - Wel enthousiast over helpen opruimen van de boekenkast - Boekenkast heeft 4 vakken, elk vak ander soort boek, maakt zoeken makkelijker - Wil geen opdracht doen nadat een boek uit is - Samen lezen is wel leuk	<u>EB</u> - Vervelend om te moeten stoppen, halverwege de bladzijde - Boeken neerzetten op niveau - Sommige kinderen doen te lang over boek zoeken - Wil wel graag een opdracht doen: iets creatiefs, toneel a.d.h.v. een boek
<u>LW</u> - Vraag 9: omdat de juf het wil, lezen niet leuk - Lange stukken tekst lastig, vergeet waar hij is, liever stripboeken of informatie (met plaatjes) - Boek kiezen is lastig, door indeling boekenkast, weet eigenlijk ook niet goed welke boeken er zijn - Vergeet snel waar boek over ging, opdracht lijkt hem leuk om beter te onthouden	<u>EK</u> - Vraag 11 anders geïnterpreteerd: er zijn te weinig boeken over natuur en de wereld - Wil meer informatieboeken op school, lenen uit de bibliotheek voor afwisseling - Kan niet zo snel kiezen, boeken op volgorde kan helpen. - Wil graag elkaar boeken aanraden
<u>LR</u> - Lees liefst zelfde soort (genre boeken) avonturenverhalen, zijn weinig in onze klas, wel in andere klas - Doet soms of ze leest, als boek saai is, ruilt het boek dan niet - Wil graag hardop lezen, samen lezen is ook leuker, dan kun je ook eens op andere plekje zitten, hele leeshoek maken is niet nodig	<u>AN</u> - Mist spannende boeken - Vaker wisselen van boeken, bieb/ andere klas - Als boeken leuker zijn neergezet, is boek kiezen makkelijker bijvoorbeeld plekje voor favoriete boeken - Met de klas of aantal kinderen naar de bibliotheek - Leeshoek niet nodig
<u>KS</u> - Volledig negatief, leeskwartier saai: altijd 15 min stillezen - Leest liever stripboeken, die zijn er niet - Wil graag samen lezen - Boek kiezen is lastig: twee rijen in de kast - Wil graag helpen om de boekenkast te ordenen	<u>BP</u> - Leest graag informatieboeken over landen - Wil graag samen lezen, elkaar vertellen over boek - Zou graag bijhouden hoeveel blz. hij leest. - Lang wachten op kinderen die boek uitzoeken - Leeshoek niet leuk als niet eerlijk gaat: wie mag wanneer?
<u>DG</u> - Leest omdat het moet op school, omdat ze graag fantasie of avonturenverhalen als waanzinnige boomhut leest, deze boeken zijn er niet - Vindt hardop lezen van leesgroepje vervelend - Wil graag samen met lezen bezig zijn - Tekening maken van hoofdpersoon	<u>SB</u> - Vraag 11: niet leren slimmer maar interesse - Meer informatieboeken - Weet eigenlijk niet goed welke boeken allemaal in de boekenkast staan, te vol - Klassikaal meer met lezen bezig zijn - Wil graag een boekverslag maken als het boek uit is

6.6 Bijlage 5: uitwerking en verantwoording van de interventies.

<u>Veranderingen materiële leesomgeving</u>	<u>Verantwoording</u>
<u>Boekenaanbod veranderen</u> Tijdens de leesgesprekken komt naar voren wat de leerlingen van de boeken in de klas vinden. De leerlingen zijn vooral geïnteresseerd in avonturen- en fantasieverhalen. Daarnaast missen ze stripboeken en informatieboeken. Leerlingen die willen, mogen helpen bij het verbeteren van het boekenaanbod. Boeken die weinig gelezen worden, kunnen uit de kast. De leerlingen peilen welke boeken/ genres missen. De boeken kunnen geleend worden en leerlingen mogen zelf boeken meenemen. We gaan ook samen naar de bibliotheek waar kinderen leren wat voor genre boeken er zijn. De leerlingen leren hoe ze een boek moeten zoeken en kiezen vervolgens een boek wat ze graag op school willen lezen. <u>Indeling boekenkast</u> De leerlingen geven aan dat de boekenkast niet handig is ingedeeld: teveel boeken, achter- en door elkaar. De boekenkast bestaat uit 4 vakken. De leerlingen geven aan dat we hetzelfde soort boeken bij elkaar in het vak moeten zetten. Een aantal leerlingen hebben aangeboden om te helpen, de boekenkast te ordenen. <u>Boeken aantrekkelijker presenteren</u> De boeken in de klas worden niet aantrekkelijk gepresenteerd. Leerlingen reageren tijdens de leesgesprekken positief op het inrichten van een plekje waar boeken goed zichtbaar zijn. Dit zijn boeken die in het zonnetje gezet worden en kinderen mogen lenen. Samen bedenken we wat voor boeken op de tafel komen: over een thema of bijvoorbeeld onze lievelingsboeken.	Zelf <u>meehelpen/ bepalen</u> welke veranderingen in het boekenaanbod plaatsvinden. De leerlingen krijgen ze <u>keuzemogelijkheid</u> en worden niet verplicht. Leerlingen krijgen de <u>verantwoordelijkheid</u> om te helpen bij het verzorgen van een goed boekenaanbod. De leerlingen mogen <u>zelf</u> een genre en boek <u>kiezen</u> waar zij interesse in hebben. Het <u>zelf kiezen</u> van een boek/ tekst is belangrijk (Fillman & Guthrie, 2008) Dit draagt bij aan het gevoel van <u>autonomie</u>. Leerlingen vinden een boek kiezen lastig. De leesfrequentie is van invloed op het kiezen van boeken (Stalpers, 2005). Een aantrekkelijke presentatie van de boeken kan het kiezen van een boek makkelijker maken. Leerlingen mogen zelf bepalen welke boeken we promoten.



Afbeelding 4, bibliotheek bezoek



Afbeelding 5, boeken in de klas

<u>Boekpromotie:</u> <u>Proeven aan boeken:</u> Tijdens de leesgesprekken blijkt dat de leerlingen eigenlijk weinig kennis hebben van de boeken in de klas. De leerlingen vinden het daarom lastig om een boek te kiezen en gaan vaak voor hetzelfde genre. De klas wordt omgebouwd tot restaurant (tafels worden gedekt). Een aantal leerlingen zullen van de bediening zijn. Deze leerlingen serveren aan elk groepje een dienblad met boeken. De leerlingen gaan deze 'proeven'. Ze bekijken de boeken, lezen wat stukjes en schrijven individueel op een werkblad welke zij graag zouden willen lezen. Na +/- 8 minuten gaat er een kookwekker en worden de boeken weer op de schaal gelegd. De schalen worden per groepje gewisseld en het 'proeven' start met nieuwe boeken.	<u>Zelf kiezen</u> van een boek is belangrijk (Fillman & Guthrie 2008). Kinderen en jongeren die weinig lezen, kiezen een boek vaker gebaseerd op de omslag en dikte. Persoonlijkheidskenmerken en het voorstellingsvermogen is ook van invloed (Stalpers, 2005). Spelvormen kunnen helpen om kennis te maken met verschillende genres en soorten boeken. Waardoor het kiezen van een boek makkelijker wordt. Leerlingen vinden een spel vrijwel altijd leuk. Leerlingen hebben minder het idee met school en leren bezig te zijn. Ze zijn vaak enthousiast en <u>actief</u> zijn en <u>betrokkenheid</u> is groot.
---	--

Boekendans:

De leerlingen zetten hun stoel in een kring, op elke ligt stoel een boek. Zodra de muziek start lopen de leerlingen langs de stoelen met boeken. Als de muziek stopt gaan ze op een stoel zitten. Het boek wat op de stoel ligt mogen ze bekijken en lezen. Na ongeveer 5 minuten start je de muziek opnieuw. De kinderen leggen de boeken terug op de stoel en beginnen weer met lopen. Variatie: stoel weghalen en als je niet kunt zitten moet je iets over het boek vertellen dat daarvoor hebt bekeken/ uit hebt gelezen.

De leerlingen komen in aanraking met boeken, die ze zelf niet zo snel zouden kiezen. Aan het eind van de activiteit kunnen we een kort gesprek voeren: Welk boek zou je wel willen lezen? Zagen ze misschien een boek op een andere stoel die er aantrekkelijk uitzag?

Speeddate:

De helft van de leerlingen heeft een gelezen boek gekozen waar hij/zij enthousiast over is. De andere helft komt op speeddate. In een gesprek van 2 minuten wordt er over het boek verteld en worden er vragen gesteld. Na twee minuten wordt er van dat gewisseld. Tot slot kan klassikaal besproken worden wie een leuke boekentip heeft gehad.

Het voeren van gesprekken over gelezen boeken is volgens Chambers (2012), de beste manier om leerlingen enthousiast voor lezen te maken.



Afbeelding 6, werkvormen binnen de klas.

Veranderingen immateriële leesomgeving

Met behulp van conceptkaart 4 wordt duidelijk dat het de meerderheid van de leerlingen graag meer afwisseling ziet in de manier waarop we met lezen bezig zijn. De leerlingen zijn enthousiast over samenwerkingsvormen zoals een gezamenlijk leesdoel kiezen.

Leeskilometers maken.

De leerlingen kiezen een land uit, waar ze naartoe willen lezen. We bekijken hoeveel kilometer we moeten vliegen om in het land te komen.

De leerlingen houden bij hoeveel bladzijden ze lezen. Aan het eind van de week tellen we alle bladzijden op, dit zijn het aantal kilometers dat we gaan 'vliegen'. Op deze manier reizen we naar het land dat de leerlingen uit hebben gekozen. Als we in het land zijn aangekomen gaan we iets leuks doen, passend bij het land.

Verantwoording

Leerlingen krijgen zelf verantwoordelijkheid om eerlijk bij te houden hoeveel bladzijde er gelezen zijn. Kiezen naar welk land we gaan en wat we gaan doen als we zijn aankomen.

In de opstartfase moet er balans zijn tussen uitdaging en veiligheid (Ebbens & Ettehoven, 2005). Veiligheid wordt geboden door basisbehoefte relatie.

Relatie zorgt voor een positief klimaat in de klas waarin leerlingen zich vrij voelen om vragen te stellen en niet bang zijn om fouten te maken (Verbeeck, 2010). Dit zal leiden tot een toename van betrokkenheid (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990).



Afbeelding 7, leeskilometers maken



Afbeelding 8, samen lezen

Samen lezen:

Leerlingen geven aan dat ze het ook fijn vinden om eens hardop te lezen. Ze kiezen in tweetallen een boek en lezen om de beurt een bladzijde. Leerlingen geven aan dat ze het liefst samen lezen met een leerling die dezelfde interesses heeft en een gelijk niveau. De niveauverschillen binnen de klas zijn erg groot.

Theaterlezen:

De leerlingen lezen in groepjes een verhaal dat uit meerdere rollen bestaat. De leerlingen zijn enthousiast en proberen zich in te leven in de verschillende rollen.

Leerlingen krijgen de verantwoordelijkheid om samen te lezen. Leerkracht heeft vertrouwen dat ze ook echt met lezen bezig zijn. Bij het vormen van de tweetallen voor de leesgesprekken heb ik gekozen voor een heterogene samenstelling. Door heterogene groepsvorming zal er meer interactie zijn, waardoor leerlingen meer betrokken zullen zijn (Expertisecentrum Nederlands, 2017). Bij de veranderingen in de klas staat eigenaarschap centraal. De leerlingen mochten zelf meebeslissen bij het samenstellen van de tweetallen.

Dit maak ik zichtbaar door zelf te lezen tijdens het leesmoment. De leerkracht heeft een voorbeeldfunctie, laten zien dat lezen leuk is en de moeite waard. Hierdoor worden leerlingen gemotiveerd om te gaan lezen (Stoeldraijer & Förer 2012).

Verwerkingsvorm kiezen

Kies je het liefst meteen een ander boek, als je een boek uit hebt? Wat zou je van een opdracht vinden, na het lezen van een boek?

Door het bespreken van bovenstaande vragen wordt duidelijk dat het vrijwel alle leerlingen leuk lijkt om nog een opdracht te doen, nadat een boek uit is.

Na het lezen van een boek mogen de leerlingen zelf een verwerkingsopdracht kiezen. De leerlingen komen met allerlei initiatieven zoals het maken van een boekverslag, tekening of toneelstukje. Waaruit een opdrachtenboekje met 20 verwerkingsopdracht is ontstaan. De leerlingen mogen zelf kiezen wat voor verwerkingsopdracht ze graag willen doen.

Boeken laten sporen achter in het geheugen. De verhalen moeten door het lezende brein 'verwerkt' worden (Jolles, 2013).

Betrokkenheid van leerlingen vergroot worden (Marzano, 2010). Het zelf kiezen van een verwerkingsvorm kan bijdragen aan het gevoel van autonomie (Fillman & Guthrie, 2008).

De afwisseling in didactische werkvormen is aantrekkelijk voor leerlingen, werkt motiverend. Differentiatie in werkvormen de kans om tegemoet te komen aan leesplezier. Omdat het per leerling zal verschillen of ze een werkvorm als 'leuk' ervaren.

20 opdrachten

Beste leerling uit unit 4C,

Fijn dat je zo lekker aan het lezen bent! In dit boekje vind je 20 leuke opdrachten om uit te voeren nadat je een boek hebt gelezen.

- Presentatie over een informatieboek
- Vat het boek samen in een strip
- Zoek 5-10 moeilijke woorden uit het boek
- Bedenk een nieuw woord wat bij jouw boek past
- Prentenboek voorlezen bij kleuters
- Maak een doodle bij jouw boek.
- Zoek 5 wist-je-datjes op over de schrijver van dit boek.
- Schrijf zelf 5 wist-je-datjes op over dit boek.
- Vul deze pagina in over een boek.
- Vul dit in over een informatieboek.
- Vul dit in over een boek dat je hebt uitgelezen.
- Vul het paspoort van jouw hoofdpersoon in
- Teken de personages uit het boek
- Ontwerp een nieuwe voorkant
- Vul tips in over jouw boek
- Maak een mindmap over jouw boek
- Maak een spiekbriefje bij jouw boek.
- Schrijf een brief aan...
- Maak een reclameposter
- Schrijf een gedicht bij je verhaal
- Maak een ABC over je boek