

Lezen doe je samen!

Een onderzoek naar de effectiviteit en gebruiksvriendelijkheid van de leesbevorderingsactiviteit volgens de methodiek van Gertrud Cornelissen in twee groepen 6 van de basisschool

Naam student: Wietske Couperus
Hanzehogeschoo: Pedagogische Academie
Begeleider: T.E. Hofstede
Datum: 1 juli 2021

SAMENVATTING

In de twee groepen 6 van de basisschool is onderzoek gedaan naar het effect van de leesbevorderingsactiviteit, het samen lezen van *De brief voor de koning* van Tonke Dragt en het voeren van leesgesprekken hierover, op het leesplezier van leerlingen en naar de gebruiksvriendelijkheid van deze werkwijze voor leerkrachten. De basisschool wilde inzicht krijgen in de ervaringen van leerlingen en leerkrachten met de leesbevorderingsactiviteit, zodat duidelijk wordt of deze geschikt is om structureel in te zetten.

Om de activiteit uit te kunnen voeren werd de methodiek voor het voeren van literaire gesprekken (Cornelissen, 2016) aangepast, zodat deze geschikt was voor gebruik van *De brief voor de koning*. In totaal 47 leerlingen hebben gedurende vier weken in het boek *De brief voor de koning* gelezen. Twee leerkrachten, waaronder de onderzoeker, voerden de leesgesprekken uit. De leesbevorderingsactiviteit bestond uit: stillezen in de klas, voorgelezen worden door de leerkracht, thuis lezen in het boek en het voeren van leesgesprekken.

Uit het onderzoek kwam naar voren dat het percentage leerlingen dat plezier beleeft aan het lezen van een zelfgekozen boek groter is dan het percentage leerlingen dat plezier beleefde aan het lezen van *De brief voor de koning*. Het leesplezier van leerlingen nam af gedurende de activiteit. Het boek werd door bijna 40 % van de leerlingen als *(helemaal) niet leuk* beoordeeld. Dit had tevens een negatieve invloed op de beleving van de leesgesprekken door leerlingen. Slechts iets meer dan 50 % van de leerlingen beoordeelde de leesgesprekken als positief.

De afname van leesplezier en de geringe waardering van de leesgesprekken werden veroorzaakt door factoren als de keuze van het boek, het gebrek aan ervaring met deze werkwijze en (mede daardoor) een tekort aan benodigde gespreks- en samenwerkingsvaardigheden.

De leerkrachten beoordeelden de mate van betrokkenheid van de groep bij de leesgesprekken voldoende tot (heel) betrokken, wanneer zij zelf de groep (bege)leidden. De werkwijze werd in het algemeen als gebruiksvriendelijk beoordeeld.

Met relatief eenvoudige aanpassingen, zoals de keuze voor een boek dat beter aansluit bij de belevingswereld van leerlingen en dat uitnodigt tot het voeren van gesprekken, zou de werkwijze tot meer leesplezier en 'praatplezier' kunnen leiden.

HOOFDSTUK 1 INTRODUCTIE

1.1	Gegevens de basisschool	4
1.2	Aanleiding voor het onderzoek	4
1.3	Probleemomschrijving: leesonderwijs als ondergeschoven kindje	4
1.4	Probleemstelling	6
	1.4.1 Hoofdvraag	6
	1.4.2 Onderzoeksdoel	6
	1.4.3 Deelvragen	6
1.5	Theoretisch kader	6
	1.5.1 Wat is bekend over leesmotivatie en leesplezier?	6
	1.5.2 Wat is bekend over de effecten van leesgesprekken op het leesplezier van leerlingen?	8
	1.5.3 Wat houdt de methodiek van Gertrud Cornelissen in?	8
1.6	Praktijkonderzoek	9

HOOFDSTUK 2 METHODE

2.1	Dataverzameling	10
	2.1.1 Vragenlijsten voor het meten van leesplezier en de ervaring met de leesgesprekken	10
	2.1.2 Beoordelingsformulieren leesgesprekken voor leerkrachten	11
2.2	De onderzoeksgroep	11
2.3	Operationalisatie: meetbaar maken van de te meten term(en) en meetinstrumenten	11
	2.3.1 Leesplezier van leerlingen	11
	2.3.2 Gebruiksvriendelijkheid van de werkwijze	12
2.4	Procedure afname meetinstrumenten	12
	2.4.1 Afname van de vragenlijsten	12
	2.4.1 Ervaringen van de leerkrachten met de leesgesprekken	12
2.5	Data-analyse	12
	2.5.1 Kwantitatieve analyse van de gegevens van de vragenlijsten	12
	2.5.2 Kwalitatieve analyse van de gegevens van de vragenlijsten	13
	2.5.3 Kwantitatieve analyse van gegevens van beoordelingsformulieren leesgesprekken	13
	2.5.4 Kwalitatieve analyse van gegevens van beoordelingsformulieren leesgesprekken	13
	2.5.5 Overig: open vragen als toelichting op antwoorden op meerkeuzevragen	13
2.6	Betrouwbaarheid	13
2.7	Validiteit	14

HOOFDSTUK 3 RESULTATEN

3.1	Aantal leerlingen dat de vragenlijst heeft ingevuld	14
3.2	Deelvraag 1: Hoe beoordelen leerlingen hun eigen leesplezier voor, tijdens en na de interventie?	14
	3.2.1 De mate van leesplezier bij een zelfgekozen boek en bij het lezen van <i>De brief voor de koning</i>	15
	3.2.2 De mate van leesplezier tijdens het voorlezen van het verhaal door de leerkrachten	18
	3.2.3 De mate van leesplezier tijdens het stillezen op school	19
	3.2.4 De mate van leesplezier tijdens het lezen thuis	20
3.3	Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerlingen de leesgesprekken in de klas?	21
3.4	Deelvraag 3: Hoe beoordelen de leerkrachten de mate van betrokkenheid van de leerlingen tijdens de leesgesprekken?	24
3.5	Deelvraag 4: Hoe ervaren de leerkrachten het werken met de leesgesprekken?	24
	3.5.1 Voorbereidingstijd	25
	3.5.2 Inhoud	25
	3.5.3 Didactiek	25
	3.5.4 Gebruik van Prowise (digibordles)	25

HOOFDSTUK 4 DISCUSSIE

4.1	Conclusies	26
4.1.1	<i>Beantwoording deelvraag 1: hoe beoordelen leerlingen hun eigen leesplezier voor, tijdens en na de interventie?</i>	26
4.1.2	<i>Beantwoording deelvraag 2: hoe ervaren de leerlingen de leesgesprekken in de klas?</i>	26
4.1.3	<i>Beantwoording deelvraag 3: hoe beoordelen de leerkrachten de mate van betrokkenheid van de leerlingen tijdens de leesgesprekken?</i>	26
4.1.4	<i>Beantwoording deelvraag 4: hoe ervaren de leerkrachten het werken met de leesgesprekken?</i>	27
4.1.5	<i>Beantwoording van de hoofdvraag</i>	27
4.2	Discussie	27
4.3	Aanbevelingen	28
4.3.1	<i>Keuze van het boek</i>	28
4.3.2	<i>Verschillen in leestempo tussen leerlingen beperken</i>	28
4.3.3	<i>Leesgesprekken vergemakkelijken</i>	29

HOOFDSTUK 1 INTRODUCTIE

In dit hoofdstuk wordt een omschrijving gegeven van de basisschool. Daarna volgt de aanleiding van het onderzoek: Waar wil de school graag meer inzicht in krijgen? En hoe sluit dit onderwerp aan bij mijn interesse? Vanuit het probleem van de school is de probleemstelling voor het onderzoek geformuleerd met hoofdvraag en daarbij horende deelvragen. In het theoretisch kader wordt een aantal deelvragen beantwoord.

1.1 Gegevens de basisschool

Kindcentrum de basisschool bevindt zich een woonwijk. Kinderen kunnen op de basisschool terecht voor openbaar onderwijs en opvang. De missie van de basisschool is: 'Leren doe je samen'.

De school heeft met ingang van schooljaar 2020-2021 ongeveer 360 leerlingen. In totaal bezoeken dagelijks ongeveer 400 kinderen het kindcentrum. Het kindcentrum wordt geleid door één directie en is gesitueerd in één gebouw.

1.2 Aanleiding voor het onderzoek

De basisschool onderzoekt in schooljaar 2020 – 2021 het gebruik en de effectiviteit van de huidige methodes voor voortgezet technisch lezen, *Estafette*, en begrijpend lezen, *Nieuwsbegrip*. Er zijn bij aanvang van het schooljaar twee interne werkgroepen opgericht die elk als opdracht hebben gekregen om te onderzoeken hoe de methodes worden gebruikt in de praktijk, hoe de leerkrachten de methodes ervaren en wat de resultaten van de leerlingen zijn op het gebied van technisch en begrijpend lezen. De onderzoeker neemt deel aan de vergaderingen van de werkgroep Begrijpend lezen.

Op grond van de verzamelde informatie doet elke werkgroep aanbevelingen ten aanzien van het vervolg: doorgaan met de huidige methodes (al dan niet in aangepaste vorm), de methodes vervangen door andere methodes of het leesonderwijs op een andere manier (zonder methodes) inrichten?

In beide werkgroepen wordt al gauw gesproken over de visie van de basisschool op het leesonderwijs: hoe belangrijk vindt de school dit? En wat betekent dit voor de inhoud en vorm van het leesonderwijs? Beide werkgroepen besluiten dat ze liever gezamenlijk naar het leesonderwijs als geheel kijken.

Door de vragen die in de werkgroep naar voren komen, verschuift de focus van de onderzoeker naar het leesonderwijs in het algemeen. In het weekrooster staat op één van de werkdagen tijd ingeroosterd voor Begrijpend lezen, waarbij naar eigen inzicht een 'leesles' kan worden ingevuld. Daarbij krijgen leerlingen de gelegenheid om in hun eigen boek te lezen. Ook wordt dagelijks tijdens het fruit eten voorgelezen aan de klas. Maar er blijft daarnaast niet of nauwelijks tijd over voor leerlingen om zelf in een boek naar keuze te lezen, voor stillezen. Hierdoor is het voor de leerlingen in het algemeen moeilijk om 'in hun verhaal te komen'. Het lukt sommige leerlingen wel om geconcentreerd te lezen, terwijl andere leerlingen 'vluchtgedrag' lijken te vertonen. Bijvoorbeeld door opvallend vaak en lang boeken te gaan ruilen in de gang of naar de wc te gaan.

1.3 Probleemomschrijving: leesonderwijs als ondergeschoven kindje

Het leesonderwijs op de basisschool is momenteel een beetje een 'ondergeschoven kindje', volgens de taalcoördinator. De school heeft nog geen duidelijk beleid heeft als het gaat om het leesonderwijs in het algemeen en meer specifiek de plaats van (het bevorderen van) leesplezier bij kinderen. Binnen school wordt gewerkt met methodes voor (voortgezet) technisch lezen en begrijpend lezen, maar de wijze waarop de methodes worden gebruikt kan per leerkracht verschillen. Daarnaast besteedt niet elke leerkracht evenveel tijd en aandacht aan het bevorderen van leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen door middel van andere activiteiten zoals stillezen, voorlezen en leeslesjes. Wanneer er geen duidelijke visie is op het belang van lezen met daaruit voortvloeiende richtlijnen met betrekking tot omvang, vorm en inhoud van het leesonderwijs, is er ruimte voor verschillen in aanpak. Persoonlijke attitude tegenover leesonderwijs en factoren als leesmotivatie en leesplezier van leerkrachten kunnen dan van invloed zijn op de invulling van het leesonderwijs. Oftewel: een leerkracht die zelf niet graag leest zou minder tijd kunnen besteden aan het vak of het belang en het plezier van lezen met minder enthousiasme kunnen overdragen.

De taalcoördinator zou graag zien dat het leesonderwijs een prominentere plaats inneemt binnen het onderwijs op de basisschool.

Suzanne Mol (2010) heeft in haar onderzoek aangetoond dat lezen niet alleen op korte termijn bijdraagt aan het schoolsucces van kinderen, maar daarnaast ook van invloed is op het latere maatschappelijk succes van kinderen.

Kinderen die veel lezen beschikken over een grotere woordenschat, presteren beter op het gebied van technisch lezen, hebben een grotere kennis en begrijpen teksten gemakkelijker. Daarnaast ontwikkelen kinderen ook hun literaire competenties. Ze leren diverse soorten teksten kennen en kunnen deze beter van elkaar onderscheiden. Door middel van lezen maken kinderen kennis met verschillende situaties en standpunten, waardoor ze zichzelf en anderen leren kennen. Lezen draagt dus ook bij aan de persoonlijke ontwikkeling. Hoogleraar Neuropsychologie Jelle Jolles geeft op zijn website (2018) tien redenen waarom lezen belangrijk is. Volgens Jolles worden de voordelen, functies en de manier van lezen niet overgenomen door internet of ICT. Die bieden weer andere mogelijkheden. Tegelijkertijd is hij van mening dat het lezen van een boek niet strijdig is met ontwikkeling in het gebruik van digitale media en computertechnologie.

Tien redenen waarom LEZEN super belangrijk is

1. Lezen is **'verhalen'**.
(Net als aan het kampvuur vroeger, maar dan efficiënter)
2. Lezen geeft **kennis**.
(Nieuwe woorden en begrippen en info over gebeurtenissen en culturen)
3. Lezen geeft **inzichten**.
(Hoe werkt dat? Wat komt er allemaal bij kijken? Hoe gaat dat meestal? Waarom gaat het heel anders?)
4. Door lezen leren **concentreren**.
(Spanningsboog, aandacht in minuten, kwartier, half uur, uren...)
5. Door lezen leren **verwoorden**.
(“Pap, en toen kwam die dinges en die echo, die trok aan de pieroglu en toen...”)
6. Door lezen leren over **moraal**.
(Wat zijn de waarden en regels in een bepaalde cultuur, mini, meso of macro)
7. Door lezen leren we over **gevoelens** van anderen, empathie
8. Leren over **intenties van anderen**.
(“Wat wil die boze prinses eigenlijk? Wat is haar doel?”)
9. Leren over **scripts, scenario's**; ons leven zit er VOL van
10. **Lezen is leuk**, is spannend
Leren omgaan met emoties, met beelden en gevoelens, met lichamelijke sensaties

@JelleJolles, 18 jan 2018, presentatie op seminar 'Lezen' van KVB Boekwerk, NEMO

De taalcoördinator vindt eveneens dat er binnen het leesonderwijs ruim aandacht moet worden besteed aan activiteiten die het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen bevorderen.

Een activiteit die kan bijdragen aan het vergroten van het leesplezier van leerlingen is het met de hele klas lezen van een boek. De taalcoördinator heeft aan haar collega's van de groepen 6 t/m 8 voorgesteld om dit schooljaar in de periode mei / juni gezamenlijk hetzelfde boek te lezen. Per leerjaar wordt een ander boek gebruikt.

Voor de leerlingen van groep 6 wordt het boek 'De brief voor de koning' van Tonke Dragt aangeschaft, omdat dit boek in het kader van de jaarlijkse actie 'Geef een boek cadeau' in april 2021 voor een klein bedrag per boek kan worden aangeschaft.

Samen een zelfde boek lezen betekent dat er structureel (voor)leestijd en leeslessen of leesgesprekken moeten worden ingepland. De leeslessen geven de leerlingen gelegenheid om met elkaar in gesprek te gaan over het boek, waardoor ze kennis en inzichten kunnen uitwisselen. Dit leidt tot meer betrokkenheid bij het verhaal en hopelijk nieuwsgierigheid en enthousiasme om verder te lezen. De methodiek van Gertrud Cornelissen (2019) wordt als uitgangspunt gekozen voor de lees- en gespreksactiviteiten rondom het boek. Cornelissen is in 2016 gepromoveerd op een onderzoek naar samen lezen en praten in groep 7, waaruit bleek dat deze vorm van leesbevordering de literaire competentie van leerlingen verhoogde alsmede hun plezier in het lezen.

Om voldoende tijd te kunnen besteden aan het boek in de klas worden de taallessen van de methode *Staal* in de weken waarin het boek wordt gelezen en besproken vervangen door leeslessen.

Deze vorm van leesbevordering, het samen lezen van hetzelfde boek en het voeren van leesgesprekken over het boek, zal ik onderzoeken in de groepen 6.

De school wil graag weten welk effect deze leesbevorderingsactiviteit heeft op het leesplezier van leerlingen en hoe de leerkrachten deze activiteit ervaren.

De resultaten van het onderzoek worden gebruikt om te bepalen of deze vorm van leesbevordering succesvol is en een vaste plaats in het jaarprogramma krijgt.

1.4 Probleemstelling

1.4.1 Hoofdvraag

In welke mate beïnvloedt de leesbevorderingsactiviteit, het samen lezen van 'De brief voor de koning' van Tonke Dragt en het voeren van leesgesprekken hierover, het leesplezier van leerlingen en in hoeverre is deze werkwijze gebruiksvriendelijk voor leerkrachten?

1.4.2 Onderzoeksdoel

Het doel is te onderzoeken wat de ervaringen van leerlingen en leerkrachten zijn met het samen lezen en bespreken van het boek met het oog op (structurele) inzet hiervan in komende jaren.

1.4.3 Deelvragen

Om een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is het nodig om de volgende deelvragen te beantwoorden.

1. Wat is bekend over leesmotivatie en leesplezier?
2. Wat is bekend over de effecten van leesgesprekken op het leesplezier van leerlingen?
3. Wat houdt de methodiek van Gertrud Cornelissen in?
4. Hoe beoordelen leerlingen hun eigen leesplezier voor, tijdens en na de interventie?
5. Hoe ervaren de leerlingen de leesgesprekken in de klas?
6. Hoe beoordelen de leerkrachten de mate van betrokkenheid van de leerlingen tijdens de leesgesprekken?
7. Hoe ervaren de leerkrachten het werken met de leesgesprekken?

De eerste drie vragen worden beantwoord in het theoretisch kader, de vragen 4 tot en met 7 worden beantwoord door het praktijkonderzoek.

1.5 Theoretisch kader

In het theoretisch kader worden de volgende deelvragen beantwoord:

1. Wat is bekend over leesmotivatie en leesplezier?
2. Wat is bekend over de effecten van leesgesprekken op het leesplezier van leerlingen?
3. Wat houdt de methodiek van Gertrud Cornelissen in?

1.5.1 Wat is bekend over leesmotivatie en leesplezier?

De Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad publiceerden in 2019 *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Aanleiding voor deze noodkreet is dat steeds meer kinderen en jongeren minder graag en minder goed lezen. Kinderen en jongeren zijn steeds minder gemotiveerd om 'diep' te lezen. Dat wil zeggen dat ze minder langdurig en onafgebroken lezen. Jongeren lezen zeker nog wel, maar de manier waarop ze lezen is veranderd. Jongeren lezen een tekst vluchtiger door, ze scannen de tekst op zoek naar de belangrijkste boodschap. De manier van lezen past bij het lezen van korte stukken op nieuwssites of bij sociale media. Dit wordt ook wel 'skimmen' genoemd. Diep lezen is een vaardigheid die je toepast bij het lezen van boeken en langere teksten en die een grotere concentratie vraagt. In de laatste twintig jaar is de leesvaardigheid van kinderen en jongeren flink gedaald. Uit de vijfjaarlijkse internationale PISA-studie naar leesprestaties komt naar voren dat in 2012 18 % van de 14-jarigen over een zeer lage leesvaardigheid beschikt. Dit betekent dat bijna één op de vijf jongeren 'laaggeletterd' dreigt te worden.

Dat lezen niet voor iedereen een plezierige bezigheid is komt ook naar voren uit het Pirls-onderzoek uit 2016 (Progress in International Reading Literacy Study). Minder dan een kwart van de 10-jarigen geeft aan dat ze lezen 'erg leuk' vindt. Leeslessen op school worden door leerlingen niet heel erg gewaardeerd, slechts een derde van de leerlingen zegt zich betrokken te voelen bij de leesles. (Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017).

Jolles (2018) pleit ervoor veel meer te investeren in leesplezier, naast het begrijpend lezen. Plezier in lezen leidt tot meer en langer lezen. Dit leidt tot een verbetering van de technische leesvaardigheid en tot een beter begrip van de opbouw en inhoud van teksten. En een betere leesvaardigheid leidt weer tot meer 'lol in lezen'. Er is dus sprake van een vicieuze cirkel.

In de literatuur worden beide termen gebruikt: leesmotivatie en leesplezier. Hoe zijn deze begrippen met elkaar verbonden? Wanneer men lezen leuk vindt, is er dan niet automatisch sprake van leesmotivatie? En omgekeerd: als iemand gemotiveerd is om een tekst te lezen, is het dan mogelijk dat het lezen geen plezier oplevert? Ja. Men kan namelijk gemotiveerd of gedreven zijn om een tekst te lezen, omdat men de inhoud van de tekst nodig heeft. Bijvoorbeeld: men wil weten hoe een apparaat werkt en leest daarom de handleiding door, op zoek naar de

benodigde informatie. Het lezen zelf hoeft geen plezier op te leveren. Motivatie om te lezen staat dus niet altijd gelijk aan plezier.

De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft een uitgave van De Leesmonitor (2018) volledig gewijd aan het onderwerp leesmotivatie. Hierin wordt het begrip toegelicht en wordt het belang van leesmotivatie of leesplezier besproken.

De SLO beschrijft onder andere de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000). Deze theorie gaat ervan uit dat in het algemeen drie componenten van invloed zijn op motivatie: autonomie, competentie en verbondenheid.

Wanneer deze begrippen worden vertaald naar lezen betekent dit dat de volgende factoren de leesmotivatie vergroten:

1. zelf een boek mogen kiezen en zelf bepalen wanneer of waar je leest;
2. de vaardigheid om de tekst te lezen, dus zowel de technische leesvaardigheid als het kunnen begrijpen van de tekst;
3. gesteund of aangemoedigd worden om te lezen of samen een boek lezen.

Daarnaast wordt het onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsiek houdt in dat de motivatie volledig vanuit de persoon zelf komt of het gaat om de voldoening die een persoon zelf haalt uit het uitvoeren van een handeling of activiteit. Extrinsieke motivatie betekent dat iemand gemotiveerd is om iets te doen, omdat er een beloning van buitenaf aan vastzit. Iemand doet dus iets, omdat het iets oplevert (een materiële of immateriële beloning). Dit is een veel te 'zwart-wit' beeld van het begrip motivatie. In werkelijkheid is er sprake van een continuüm waarop motivatie kan worden geplaatst: van amotivatie (totaal geen motivatie of drijfveer hebben om iets te doen) tot vol passie ergens aan werken en niets liever willen doen (volledige intrinsieke motivatie). Leesplezier maakt deel uit van intrinsieke motivatie. Wanneer men plezier beleeft aan het lezen zal de motivatie toenemen. Bij het ontbreken van plezier is de intrinsieke motivatie mogelijk kleiner en zullen andere, externe factoren van invloed zijn op de mate van motivatie.

Motivatie om te lezen wordt door Mia Stokmans (2019) 'leeshonger' genoemd. Het is de wil om (meer) te lezen. Een mens wordt niet als 'lezer' geboren. Wel houdt iedereen van jongs af aan van verhalen. De lust om zelf verhalen te lezen zal moeten worden opgewekt door de omgeving. De houding van ouders, leerkrachten en andere voor een kind belangrijke personen tegenover lezen bepalen of een kind een leesliefhebber wordt of een leeshater. Of zoals de kop van een column van Aleid Truijens in De Volkskrant (2021) luidt: *Honger naar verhalen is aangeboren, leeshaat een verworven houding*. De omschrijvingen 'leesliefhebber' en 'honger naar verhalen' geven aan dat er plezier wordt beleefd aan het lezen.

Er zijn verschillen in leesmotivatie tussen zwakke en sterke lezers. Op zich is dat niet verwonderlijk. Wanneer de leesvaardigheid van leerlingen minder groot is, kost het leesproces meer moeite. Wanneer iemand zich minder competent voelt zal degene minder geneigd zijn om te gaan lezen. Om in beeldspraak te blijven: de tekst is moeilijk te verteren waardoor de leeshonger minder groot is. Zoals men een baby verleidt tot het eten van de eerste kleine hapjes vast voedsel of oudere kinderen tot het eten van spruitjes, zo kunnen kinderen worden verleid tot het proberen van nieuw leesvoer.

Interventieprogramma's gericht op het vergroten van de leesmotivatie hebben ook het meest effect op zwakke lezers (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016). Die groep lezers heeft meer aanmoediging en begeleiding nodig dan de groep goede lezers.

Uit onderzoek van Chall & Jacobs (2003) komt naar voren dat groep 6 een cruciaal punt vormt in de ontwikkeling van het lezen bij kinderen. De jaren ervoor wordt binnen het onderwijs vaak nog veel tijd besteed aan het verbeteren van het technisch leesproces van leerlingen door middel van lesmethodes die zich specifiek richten op het vaardiger worden. Daarna zou de omslag komen naar het lezen om te leren (begrijpend lezen). Men spreekt over de fourth grade slump of in het Nederlands: de groep 6-crisis. Kinderen krijgen vanaf groep 6 te maken met complexere teksten, waardoor de kans stijgt dat ze negatieve leeservaringen opdoen. En negatieve ervaringen zijn van invloed op hun gevoel van competentie. Nielen & Bus (2016) constateren dat zwakke lezers hier het meest hinder van ondervinden en dus een grotere kans lopen op een afname of zelfs het volledig kwijtraken van hun motivatie. Hier kan een kanttekening worden geplaatst: ook vóór groep 6 wordt wel aandacht besteed aan de vaardigheden begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Het feit dat teksten complexer worden kan wel de kans op negatieve leeservaringen vergroten, waardoor uiteindelijk ook het plezier in lezen afneemt.

Leesplezier en leesmotivatie zijn dus geen synoniemen. Leesplezier maakt deel uit van en draagt bij aan de intrinsieke leesmotivatie (de wil om te lezen) van leerlingen. Hoe meer plezier leerlingen ervaren bij het lezen van teksten, hoe gemotiveerder zij zullen zijn om te gaan lezen.

1.5.2 Wat is bekend over de effecten van leesgesprekken op het leesplezier van leerlingen?

Chambers (2012) beschrijft in zijn boek *Leespraat* op welke manieren het onderwijs (de leerkrachten) de leesontwikkeling van leerlingen kan stimuleren. In dit boek zijn twee eerder verschenen titels samengevoegd: *De Leesomgeving & Vertel Eens*. In het eerste deel geeft hij suggesties hoe volwassenen kinderen kunnen helpen meer te genieten van boeken. In het tweede deel gaat hij in op 'praten over boeken' of 'leesgesprekken'. Chambers heeft zelf jarenlang ervaring opgedaan in het voeren van gesprekken met kinderen over boeken en ook is zijn werkwijze zeer veel door anderen gebruikt. Hij geeft concrete handvatten voor het voeren van deze gesprekken. Het gaat om meer dan 'zomaar even een gesprekje voeren' over een boek. Het vraagt van de leerkracht een goede voorbereiding. Chambers heeft onder andere een raamwerk van vragen opgesteld, dat bestaat uit basisvragen, algemene vragen en speciale vragen. Chambers zelf noemt trouwens uitdrukkelijk dat *Vertel Eens* geen methode of handleiding is. Het is in ieder geval niet de bedoeling dat leerlingen de vragen letterlijk op papier onder hun neus krijgen en ze dan één voor één moeten beantwoorden. Het is belangrijk dat leerkrachten de verschillende soorten vragen (her)kennen en kunnen inzetten om het gesprek op gang te brengen, gaande te houden en te verdiepen. De vragen zijn een hulpmiddel voor de leerkracht om een gesprek tot een succes te maken. De werkwijze van Chambers wordt vooral toegepast bij het bespreken van een boek, als het verhaal of boek al helemaal is gelezen door de deelnemers aan het gesprek.

Van Koeven & Adamsky (2015) beschrijven onderzoeken waaruit naar voren komt dat leerkrachten door middel van boekgesprekken de leesmotivatie en daarmee ook de leesvaardigheid van leerlingen kunnen verbeteren. Ze verwijzen in hun artikel naar de methodiek van Chambers. Omdat is gebleken dat de methodiek van Chambers door veel leerkrachten als 'niet eenvoudig' wordt gezien hebben Van Koeven & Adamsky een model ontwikkeld, dat gemakkelijk toe te passen is in de klas. Hier wordt een onderscheid gemaakt in vier invalshoeken: beleven, (ver)kennen, denken, dwalen. Uitgangspunt is telkens de ervaring van de leerkracht zelf. De leerkracht begint dus iets te vertellen over zijn of haar eigen boek en stelt vervolgens een of meer vragen aan de leerlingen over hun eigen boeken. Bij elke invalshoek horen andere vragen. Van Koeven & Adamsky's werkwijze richt zich vooral op het (kort) bespreken van eigen boeken van leerlingen. Elke leerling beantwoordt vragen over zijn of haar eigen boek.

Gertrud Cornelissen (2019) heeft een methodiek ontwikkeld, waarbij leerlingen als het ware door een boek heen worden geloodst. De hele klas leest gelijktijdig hetzelfde boek en voert een reeks van leesgesprekken over het boek. Cornelissen heeft deze methodiek uitgevoerd en onderzocht. Het doel van haar methodiek is het vergroten van de literaire competentie van leerlingen. Uit haar onderzoek blijkt dat het voeren van leesgesprekken inderdaad een positieve invloed heeft op de mate van literaire competentie van leerlingen. Bijkomend voordeel is dat leerlingen aangeven dat ze het leuk vinden om allemaal samen hetzelfde boek te lezen en dat ze plezier beleven aan de literaire gesprekken hierover.

Ongeacht de precieze vorm van de boekgesprekken of leesgesprekken, ze lijken allemaal een positief effect te hebben op de betrokkenheid van leerlingen en op hun motivatie om (verder) te lezen. Bij het lezen van hetzelfde boek is het voordeel dat leerlingen dezelfde kennis en ervaringen kunnen delen, wat het praten over het boek kan vergemakkelijken.

1.5.3 Wat houdt de methodiek van Gertrud Cornelissen in?

In haar proefschrift '*Maar als je erover nadenkt ...*' beschrijft Cornelissen (2016) hoe het praten over boeken tot een grotere leesmotivatie leidt. Met behulp van de door haar ontwikkelde methodiek kan een compleet boek in een reeks minilessen met de leerlingen worden besproken. Cornelissen geeft concrete aanwijzingen aan leerkrachten voor de opbouw en inhoud van de lessen. Stichting Lezen heeft op haar website de praktijkgerichte weergave van het onderzoek gepubliceerd (Cornelissen, 2019), waarin concrete handvatten staan voor het samen lezen en bespreken van een boek.

Cornelissen beschrijft hoe lezers van een boek hun eigen betekenissen vormen, in interactie met de tekst. Elke lezer geeft zelf betekenis aan dat wat hij of zij leest. Persoonlijke ervaringen kleuren als het ware de interpretatie van de tekst. Er zijn dus verschillende interpretaties mogelijk. Lezers vormen volgens Cornelissen mogelijke scenario's over de betekenis. Deze scenario's veranderen en nemen in betekenis toe naarmate lezers verder komen in het boek. De scenario's noemt zij tekstwerelden. Het zijn samenhangende beelden van gedachten, emoties, verwachtingen en vragen. De tekstwerelden zijn voor iedere lezer anders. Naarmate de lezer verder komt in het boek nemen de tekstwerelden in betekenis toe. Bij het vormen van betekenissen onderscheidt Cornelissen vijf vormen van betekenisgeving.

1. Buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen

Dit is het startpunt: het boek wordt geïntroduceerd. De leerkracht stelt vragen aan de leerlingen, die de

nieuwsgierigheid naar de hoofdpersoon en het verhaal prikkelen. Leerlingen worden uitgenodigd om zich een voorstelling te maken van het verhaal: Wat zegt de titel? Waar denken jullie dat het verhaal over gaat?

2. Binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen

Na het lezen van één of meer hoofdstukken raken de leerlingen bekend met de inhoud, setting en personages. Wanneer leerlingen gaan meeleven met de personages, zitten ze echt in het verhaal. Vanaf dat moment gaan ze nadenken over wat de personages doen, wat de reden is dat ze dit doen. De leerkracht geeft de leerlingen opdracht om op zoek te gaan naar tekstfragmenten waaruit duidelijk wordt wat de beweegredenen van personages zijn. Ook wordt de leerlingen gevraagd om na te denken over de mogelijke link tussen de personages en henzelf. Herkennen ze gedachten en gevoelens? Hebben ze zelf ook wel eens zo'n situatie meegemaakt?

3. Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet

De inhoud van het boek kan invloed hebben op het beeld dat leerlingen van zichzelf en van de wereld hebben. De leerkracht kan hen stimuleren hierover na te denken door bijvoorbeeld te vragen of leerlingen nu anders denken over situaties, beweegredenen en handelen van personen.

4. Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren

De leerkracht kan leerlingen vragen om een oordeel te geven over het boek. Als ze dit boek vergelijken met andere boeken van dezelfde schrijver of met boeken over hetzelfde onderwerp, wat is dan hun mening?

5. Een tekstwereld verlaten en hiermee aan de slag gaan

Wanneer de leerlingen goed in het verhaal zitten of zelfs het hele boek hebben uitgelezen kan de leerkracht hen een verwerkingsopdracht geven, zoals een schrijfoopdracht. De leerkracht kan hen bijvoorbeeld vragen om een brief te schrijven aan de hoofdpersoon of om zichzelf als personage toe te voegen aan het verhaal.

1.6 Praktijkonderzoek

In het praktijkonderzoek worden de volgende deelvragen beantwoord:

1. Hoe beoordelen leerlingen hun eigen leesplezier voor, tijdens en na de interventie?
2. Hoe ervaren de leerlingen de leesgesprekken in de klas?
3. Hoe beoordelen de leerkrachten de houding van de leerlingen tijdens de leesgesprekken?
4. Hoe ervaren de leerkrachten het werken met de leesgesprekken?

Het samen lezen van het boek *De brief voor de koning*, volgens de werkwijze van Cornelissen (2019), wordt ingezet als middel om het leesplezier van leerlingen te vergroten. In het praktijkonderzoek wordt deze interventie onderzocht en wordt gekeken welk effect de interventie heeft op de mate van leesplezier van leerlingen.

Het onderzoek richt zich op de *ervaringen van de leerlingen en de leerkrachten met het samen lezen* van het boek. Hiervoor wordt de werkwijze van Cornelissen gevolgd. Cornelissen heeft voorbeeldlessen voor leerlingen van de groepen 7 en 8 ontwikkeld bij het boek *Lampje* van *Annet Schaap*. Deze gesprekken worden aangepast, zodat ze geschikt zijn voor gebruik van *De brief voor de koning*.

Cornelissen heeft voor het boek *Lampje* zeven leesgesprekken uitgewerkt. Voor *De brief voor de koning* is het aantal teruggebracht tot zes, omdat deze in vier weken tijd aan bod kunnen komen. De zes leesgesprekken omvatten de vijf eerdergenoemde vormen van betekenisgeving.

In de eerste week worden twee gesprekken gevoerd. Op dag 1, bij het uitreiken van het boek, maken de leerlingen in leesgesprek 1 kennis met het boek. De dag erna oefenen leerlingen met het kiezen van tekstfragmenten die hen aanspreken. Daar plakken ze post-its bij. Gesprekken 3, 4 en 5 vinden plaats bij aanvang van week 2, 3 en 4. Gesprek 6 vormt de afsluiting en vindt plaats bij aanvang van week 5.

De leesgesprekken kennen een vaste opbouw:

Stap 1: Miniles

De miniles is opgebouwd uit vier onderdelen:

A. Verbinding maken

De leerkracht begint de miniles met een korte terugblik op een vorig leesgesprek en noemt inhoud en doelen van deze les.

B. Directe instructie

De leerkracht laat zien hoe de volgende opdracht wordt uitgevoerd (modeling). Bijvoorbeeld: wanneer de leerlingen een opdracht krijgen om in tweetallen het boek te verkennen (kennismaken met een boek), laat de leerkracht zelf zien en horen hoe zij een boek verkent.

C. Engagement

Leerlingen gaan in tweetallen in gesprek aan de hand van de eerste opdracht.

D. Gespreksopdracht

Na de tweetalgesprekken inventariseert de leerkracht hoe deze zijn verlopen en wat de leerlingen hebben besproken. Daarna wordt een volgende gespreksopdracht gegeven, waarover leerlingen in groepjes van vier leerlingen gaan praten.

Stap 2: Leerlingen voeren in groepjes de gespreksopdracht uit.

Stap 3: Kringgesprek, waarin de gespreksonderwerpen uit de groepjes verder worden besproken.

Stap 4: Evaluatie: Terugblik op het verloop van de les en de inzichten die het heeft opgeleverd.

De opbouw van de gesprekken over *De brief voor de koning* blijft gelijk aan de voorbeeldgesprekken van Cornelissen. De voorbeelden in de leesgesprekken die verwijzen naar voorbeelden uit *Lampje* worden vervangen door tekstfragmenten uit *De brief voor de koning*.

Om de leesgesprekken goed te kunnen voeren wordt van de leerlingen verwacht dat zij zich goed voorbereiden. Dit vraagt van hen dat ze op school en ook thuis in het boek lezen en tekstfragmenten kiezen.

In het praktijkonderzoek wordt onderzocht hoe leerlingen de verschillende aspecten van het samen lezen (in de klas en thuis lezen, gesprekken voeren) ervaren.

De ervaringen van de leerkrachten van de groepen 6 met de leesgesprekken worden eveneens meegenomen in het onderzoek. Dan gaat het om aspecten als voorbereidingstijd, inhoud, didactiek en het gebruik van het didactisch hulpmiddel Prowise. Bij elk leesgesprek wordt een digibordles gemaakt in Prowise. De Prowiseles is een visueel hulpmiddel voor de leerkracht en leerlingen. Het bevat de opdrachten en vragen voor de leerlingen en blanco bladen, waarop de leerkracht antwoorden uit de groep kan noteren.

Meer informatie over de uitwerking en uitvoering van de leesgesprekken is te vinden in:

[*Bijlage 1: Handleiding voor het voeren van de leesgesprekken over De brief voor de koning.*](#)

[*Bijlage 2: Voorbeeld van de uitwerking van een leesgesprek in Prowise: Leesgesprek 1 De brief voor de koning.*](#)

HOOFDSTUK 2 METHODE

2.1 Dataverzameling

Er wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten voor leerlingen en van beoordelingsformulieren voor leerkrachten om data te verzamelen, waarmee de deelvragen kunnen worden beantwoord. Het betreft een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Het voordeel van vragenlijsten is dat snel en eenvoudig gegevens van grote groepen respondenten kunnen worden verkregen. Het voordeel van kwalitatief onderzoek is dat tijdens het onderzoek kan worden doorgevraagd, samengevat en om bevestiging kan worden gevraagd.

2.1.1 Vragenlijsten voor het meten van leesplezier en de ervaring met de leesgesprekken

Om de eerste twee deelvragen te beantwoorden worden op drie momenten vragenlijsten afgenomen bij de leerlingen van de beide groepen 6:

- voorafgaand aan de interventie: week 20
- halverwege de interventie: week 22
- aan het eind van de interventie: (begin) week 24

De inhoud van de vragenlijsten

In de eerste vragenlijst worden leerlingen bevraagd op:

- 0 de mate van plezier die zij ervaren als zij voorgelezen worden of zelf lezen, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen het stillezen op school en het lezen thuis
- 0 de frequentie waarmee zij thuis lezen
- 0 het genre en soort boeken dat zij lezen
- 0 hun verwachtingen ten aanzien van het samen lezen en praten over het boek

In vragenlijsten 2 en 3 worden leerlingen bevraagd op:

- 0 de mate van plezier die zij ervaren als zij voorgelezen worden of zelf lezen in het boek, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen het stillezen op school en het lezen thuis
- 0 de mate van plezier die zij ervaren tijdens de leesgesprekken

In vragenlijst 3 wordt eveneens gevraagd naar wat zij als goed of prettig hebben ervaren aan het samen lezen: welke elementen zij graag terugzien als deze werkwijze volgend jaar herhaald zou worden. Ook kunnen leerlingen tips

geven aan de leerkrachten: hoe kan het samen lezen nog aantrekkelijker worden gemaakt?

De opzet van de vragenlijsten

Vragenlijst 1 bestaat volledig uit meerkeuzevragen. Bij enkele vragen, zoals genre en soort boeken, kunnen leerlingen meerdere antwoorden aankruisen.

Vragenlijsten 2 en 3 bestaan deels uit meerkeuzevragen, deels uit open vragen. Na elke vraag wordt aan leerlingen gevraagd naar de motivatie voor hun keuze. Ze geven in eigen woorden aan wat maakt dat ze iets wel of niet zo leuk vinden.

Bijlage 3: Blanco Vragenlijsten 1, 2 en 3

2.1.2 Beoordelingsformulieren leesgesprekken voor leerkrachten

De leerkrachten beoordelen na elk leesgesprek de mate van betrokkenheid van de groep leerlingen. Daarnaast wordt het leesgesprek zelf beoordeeld op gebruiksvriendelijkheid.

Indicatie voor leesplezier

Tijdens de leesgesprekken wordt naar de betrokkenheid van de groep leerlingen gekeken om een algemene indruk te krijgen van wat deze werkwijze bijdraagt aan het leesplezier van leerlingen.

Leerkrachten geven weer wat hun algemene indruk is van de betrokkenheid van de groep, waarbij ze letten op factoren als voorbereiding van het leesgesprek; deelname aan de gesprekken in tweetallen, kleine groepjes en in de grote groep; opmerkingen van leerlingen over het boek, lezen en praten.

Indicatie voor gebruiksvriendelijkheid

Om een beeld te krijgen van de gebruiksvriendelijkheid vult de leerkracht na afloop van elk leesgesprek in op een formulier hoe het leesgesprek is ervaren op de aspecten voorbereidingstijd, inhoud, didactiek en het gebruik van de digibordles in Prowise.

De opzet van de beoordelingsformulieren voor leerkrachten

Het beoordelingsformulier bestaat uit open vragen en wordt in totaal zes maal ingevuld. De leerkrachten kunnen bij elke vraag desgewenst een toelichting geven.

Bijlage 4: Blanco Beoordelingsformulier voor de leesgesprekken

2.2 De onderzoeksgroep

2.2.1 De leerlingen

De leerlingen van de groepen 6a en 6b vormen de onderzoeksgroep.

Groep 6a bestaat uit 24 leerlingen: 11 meisjes en 13 jongens. In de groep bevindt zich 1 leerling met dyslexie.

Groep 6b bestaat uit 23 leerlingen: 9 meisjes en 14 jongens. In de groep bevinden zich 3 leerlingen met dyslexie.

Beide groepen vullen op drie momenten een vragenlijst in.

2.2.2 De leerkrachten van de groepen 6

De onderzoeker voert de leesgesprekken uit in groep 6b. De onderzoeker volgt de verkorte opleiding aan de Pabo. Zij heeft een universitaire studie Psychologie afgerond en diverse banen gehad, onder andere als schoolbegeleider en als pedagoog & trainer bij een kinderopvangorganisatie. Zij houdt van (voor)lezen.

De leerkracht van groep 6a heeft de reguliere opleiding aan de Pabo gevolgd. Zij heeft 6 jaar ervaring als leerkracht in het basisonderwijs en houdt van (voor)lezen.

2.3 Operationalisatie: meetbaar maken van de te meten term(en) en meetinstrumenten

2.3.1 Leesplezier van leerlingen

De mate van leesplezier van leerlingen wordt in de vragenlijsten omschreven van 'heel erg leuk' tot 'helemaal niet leuk', waarbij leerlingen vier keuzemogelijkheden krijgen voorgelegd. Leerlingen geven zelf aan 'hoe leuk' ze het lezen van boeken vinden. Er wordt onderscheid gemaakt tussen het lezen op school en het lezen thuis.

Daarnaast wordt de mate van leesplezier afgemeten aan de frequentie van het lezen van een boek in hun vrije tijd,

waarbij leerlingen acht keuzemogelijkheden krijgen, variërend van 'elke dag' tot 'nooit'.

De waardering van de leesgesprekken door leerlingen zelf is ook een indicatie van de mate van leesplezier.

Leerlingen beoordelen het plezier dat zij beleven aan de leesgesprekken eveneens in termen van 'heel erg leuk' tot 'helemaal niet leuk', waarbij ze vier keuzemogelijkheden hebben.

De observaties van de betrokkenheid van leerlingen tijdens de leesgesprekken door de leerkrachten zijn tevens een indicatie van de mate van leesplezier die zij beleven. Daarbij wordt uitgegaan van de veronderstelling dat het enthousiasme en de betrokkenheid waarmee leerlingen deelnemen aan de gesprekken het leesplezier weerspiegelen.

De mate van betrokkenheid van de groep wordt afgemeten aan de volgende variabelen:

- heeft elke leerling zich voorbereid op het gesprek? (te zien aan 'geplakte geeltjes' in boek)
- neemt elke leerling actief deel aan het tweegesprek en/of gesprek in kleine groepjes?
- neemt elke leerling deel aan het groeps gesprek?
- zijn er opmerkingen gemaakt waaruit blijkt dat leerlingen betrokken zijn en/of leesplezier ervaren, zoals 'ik wil graag verder lezen', 'ik vind het heel spannend', 'mijn moeder heeft een hoofdstuk voorgelezen' of 'ik lees voor aan mijn broertje'.

2.3.2 Gebruiksvriendelijkheid van de werkwijze

De gebruiksvriendelijkheid van de methode wordt gemeten aan de hand van beoordelingsformulieren per leesgesprek. Gebruiksvriendelijkheid wordt bepaald aan de hand van de volgende variabelen:

- hoeveel tijd is besteed aan de voorbereiding van het gesprek?
- hoe voldoet de inhoud van de les?
- hoe voldoet de didactiek van de les?
- hoe voldoet de Prowise digibordles?

2.4 Procedure afname meetinstrumenten

2.4.1 Afname van de vragenlijsten

De vragenlijsten zijn gemaakt met behulp van Google Formulieren. De leerlingen vullen gelijktijdig de vragenlijsten in op hun Chromebooks. In geval van afwezigheid van een leerling, bijvoorbeeld vanwege ziekte, krijgt de leerling op een ander moment de vragenlijst aangeboden.

De leerkrachten geven vooraf een instructie aan de leerlingen en lezen de vragen en antwoorden voor, zodat er gelegenheid is om vragen toe te lichten als er onduidelijkheden zijn. Ook wordt zo voorkomen dat taalzwakke leerlingen de vragen en antwoorden verkeerd lezen of interpreteren.

In de instructie wordt benadrukt dat er geen goede of foute antwoorden zijn, het gaat om de mening van de leerlingen en om hun eigen ervaringen.

Bijlage 5: Instructies bij de afnames van de vragenlijsten

2.4.2 Ervaringen van de leerkrachten met de leesgesprekken

De onderzoeker heeft een formulier *Beoordeling leesgesprek* gemaakt met behulp van Google Formulieren, waarop de onderzoeker en de leerkracht van groep 6a na afloop van elk leesgesprek hun ervaringen met de leesgesprekken noteren. Het doel, de inhoud en de werkwijze van dit formulier zijn door de onderzoeker besproken met de leerkracht van groep 6a.

2.5 Data-analyse

2.5.1 Kwantitatieve analyse van de meerkeuzevragen van de vragenlijsten voor leerlingen

De antwoorden van de leerlingen op de meerkeuzevragen van de drie vragenlijsten worden op de volgende manieren verwerkt:

Vragenlijst 1: per vraag op groepsniveau

Per vraag wordt vastgesteld hoeveel leerlingen een bepaalde antwoordcategorie hebben gekozen. De aantallen

leerlingen worden omgezet naar percentages en worden zichtbaar gemaakt door middel van grafieken of diagrammen.

Vragenlijsten 2 en 3: per vraag op groepsniveau

Per vraag wordt vastgesteld hoeveel leerlingen een bepaalde antwoordcategorie hebben gekozen. De aantallen leerlingen worden uitgedrukt in percentages en zichtbaar gemaakt door middel van grafieken of diagrammen.

Vergelijking van antwoorden op de drie vragenlijsten op groepsniveau

De antwoorden op de vragen die inhoudelijk hetzelfde zijn worden met elkaar vergeleken om vast te kunnen stellen in hoeverre er sprake is van een verandering in de (verwachte) beleving van leesplezier en de beleving van de leesgesprekken.

2.5.2 Kwalitatieve analyse van open vragen van de vragenlijsten

In vragenlijst 3 wordt leerlingen gevraagd naar wat zij graag willen behouden aan de werkwijze als deze volgend jaar weer wordt uitgevoerd en naar hun suggesties voor verbetering van de werkwijze. Dit zijn open vragen, waar leerlingen in eigen woorden kunnen aangeven wat hun 'tops' en 'tips' zijn. De antwoorden worden op basis van inhoudelijke overeenkomsten gecategoriseerd en weergegeven in grafieken.

2.5.3 Kwantitatieve analyse van de factoren voorbereidingstijd en de mate van betrokkenheid van leerlingen op de beoordelingsformulieren leesgesprekken

De voorbereidingstijd van de leesgesprekken is één van de indicatoren van gebruiksvriendelijkheid. De tijden worden in een grafiek weergegeven, waarbij gekeken wordt hoeveel tijd de voorbereiding van de gesprekken gemiddeld kost, of er verschillen zijn qua voorbereidingstijd tussen de leesgesprekken en tussen de leerkrachten onderling. De leerkrachten scoren per leesgesprek de mate van betrokkenheid van de groep leerlingen op een vijfpuntsschaal. De 'betrokkenheidsscores' worden weergegeven in een grafiek. Er wordt gekeken of er sprake is van veranderingen in de mate van betrokkenheid van leerlingen door de beoordelingen van de zes leesgesprekken met elkaar te vergelijken. Ook wordt gekeken naar mogelijke verschillen in de mate van betrokkenheid tussen groepen 6a en 6b.

2.5.4 Kwalitatieve analyse van de open vragen over gebruiksvriendelijkheid op de beoordelingsformulieren leesgesprekken

De gebruiksvriendelijkheid van de leesgesprekken wordt verder afgemeten aan de aspecten: inhoud, didactiek, digibordles in Prowise. De antwoorden worden vergeleken op overeenkomsten en verschillen in beoordeling tussen de leerkrachten onderling en tussen de leesgesprekken. Op basis van de gegevens van alle zes leesgesprekken wordt een uitspraak gedaan over de gebruiksvriendelijkheid.

2.5.5 Overig: open vragen als toelichting op antwoorden op meerkeuzevragen

In vragenlijsten 2 en 3 wordt leerlingen gevraagd een toelichting te geven op door hen gegeven antwoorden. Hier beschrijven leerlingen in eigen woorden wat hun ervaringen zijn: *Wat vind je er wel of niet leuk aan?* De toelichtingen van leerlingen worden gebruikt om meer inzicht te krijgen in de motivatie van hun keuzes. Een selectie van de antwoorden zal worden toegevoegd als illustratie aan kwantitatieve gegevens.

2.6 Betrouwbaarheid

Het leesplezier dat leerlingen ervaren, wordt aan de hand van verschillende factoren gemeten. Leerlingen beoordelen hun eigen leesplezier tijdens het lezen thuis en op school, tijdens het voorgelezen worden en tijdens de leesgesprekken. Daarnaast wordt informatie verzameld over hun boekenvoorkeur en leesfrequentie. Door leerlingen verschillende vragen voor te leggen wordt een breed beeld gekregen van hoe leerlingen hun eigen leesplezier inschatten. Ook worden gedragsobservaties van leerlingen tijdens de leesgesprekken door de onderzoeker en de leerkracht van groep 6a meegenomen in de resultaten. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid van het meten van het begrip leesplezier vergroot.

De onderzoeker en de leerkracht maken gebruik van dezelfde handleiding en instructies, waardoor hun handelen zoveel mogelijk overeenkomt. De leesgesprekken in de groepen worden door hen beiden afzonderlijk beoordeeld. De onderzoeker heeft geen invloed op de antwoorden van leerlingen en van de leerkracht van groep 6a.

De volgende punten kunnen tevens van invloed zijn op de betrouwbaarheid van het onderzoek.

De resultaten van het onderzoek worden deels beïnvloed door de *keuze van het boek*. Wanneer het boek voor een (groot) deel van de leerlingen niet aansprekend is, omdat het bijvoorbeeld qua moeilijkheidsgraad, taalgebruik/schrijfstijl of onderwerp niet aansluit bij hun leesvaardigheid of belevingswereld, dan zal dit invloed hebben op de mate van leesplezier van leerlingen.

Om ervoor te zorgen dat leerlingen nieuwsgierig worden gemaakt naar het boek en enthousiast worden en blijven zijn andere activiteiten aan het boek gekoppeld. Enkele activiteiten zijn 'taalgerelateerd', zoals luisteren naar het verhaal (juf of luisterboek) en samen betekenissen van moeilijke woorden opzoeken. Daarnaast sluiten geschiedenis- en creatieve lessen aan bij het thema van het boek.

Het succes van de leesgesprekken wordt tevens beïnvloed door de mate van enthousiasme van de leerkracht vooraf, de tijdsinvestering die het vraagt en de vaardigheid van de leerkracht bij de uitvoering. Kan de leerkracht door middel van de leesgesprekken leerlingen stimuleren om verder te lezen, wekt de leerkracht nieuwsgierigheid op bij leerlingen?

Door vooraf de werkwijze goed te omschrijven en daarbij concrete (voorbeeld)vragen te geven wordt de voorbereidingstijd van de gesprekken beperkt en krijgt de leerkracht handvatten om het gesprek te voeren.

Bij het beantwoorden van vragen over betrokkenheid van leerlingen wordt leerkrachten gevraagd om een inschatting te maken van de mate van betrokkenheid. De gebruiksvriendelijkheid van de methodiek wordt bevraagd door middel van open vragen, waarbij leerkrachten in eigen woorden hun ervaringen omschrijven. In beide gevallen zal sprake zijn van een zekere mate van subjectiviteit. Door de omschreven criteria voor het inschatten van de mate van betrokkenheid en door het begrip gebruiksvriendelijkheid te onderscheiden in vier onderdelen, wordt de betrouwbaarheid vergroot.

2.7 Validiteit

Het leesplezier dat leerlingen ervaren wordt op drie verschillende momenten gemeten door het afnemen van de vragenlijsten. Leesplezier wordt omschreven in termen van meer of minder leuk.

Leerlingen kunnen in de vragenlijsten sociaal-wenselijke antwoorden geven. Dit kan van invloed zijn op de resultaten van het onderzoek. Bij veel sociaal-wenselijke antwoorden wordt de daadwerkelijk ervaren mate van leesplezier vertroebeld. Door vooraf duidelijk te maken dat er geen goede of foute antwoorden zijn en door leerlingen niet de mogelijkheid te geven bij elkaar 'te spieken' wordt de kans op het geven van sociaal-wenselijke antwoorden verkleind.

Door niet alleen de leerlingen zelf te bevragen, maar door de leerkrachten ook een inschatting te laten maken van de mate van betrokkenheid van leerlingen tijdens de leesgesprekken wordt het beeld uit de vragenlijsten bevestigd of bijgesteld. Betrokkenheid bij leesgesprekken is niet één op één te vertalen naar leesplezier. Maar er wordt aangenomen dat wanneer leerlingen enthousiast en gemotiveerd deelnemen aan gesprekken dit iets zegt over het plezier dat zij ervaren tijdens de gesprekken en ook aan het plezier dat zij ervaren als zij het boek lezen.

Uit de eventuele toelichtingen die leerlingen zelf geven op de vragen in vragenlijsten 2 en 3 kunnen mogelijke andere verklaringen naar voren komen over het al dan niet beleven van plezier aan de diverse onderdelen van de interventie.

HOOFDSTUK 3 RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit de vragenlijsten van de leerlingen en de beoordelingsformulieren van de leerkrachten weergegeven.

3.1 Aantal leerlingen dat de vragenlijst heeft ingevuld

Groep 6a bestaat uit 24 leerlingen, groep 6b uit 23 leerlingen. De leerlingen van groep 6b hebben allemaal drie maal de vragenlijsten ingevuld. Bij de leerlingen van groep 6a wisselt het aantal ingevulde vragenlijsten per week: 19 leerlingen uit groep 6a hebben alle drie vragenlijsten ingevuld, 5 leerlingen hebben de eerste lijst ingevuld en de tweede of derde. Ze hebben elk 2 keer deelgenomen aan de vragenlijsten.

Het aantal leerlingen dat per keer de vragenlijst heeft ingevuld:

Vragenlijst 1: 47 leerlingen;

Vragenlijst 2: 44 leerlingen;

Vragenlijst 3: 45 leerlingen.

Per vraag staat vermeld hoeveel leerlingen deze hebben beantwoord.

3.2 Deelvraag 1: Hoe beoordelen leerlingen hun eigen leesplezier voor, tijdens en na de interventie?

In de vragenlijsten is het begrip *leesplezier* door middel van verschillende vragen onderzocht:

1. De mate van leesplezier in het algemeen, bij een zelfgekozen boek, en bij het lezen van *De brief voor de koning*.

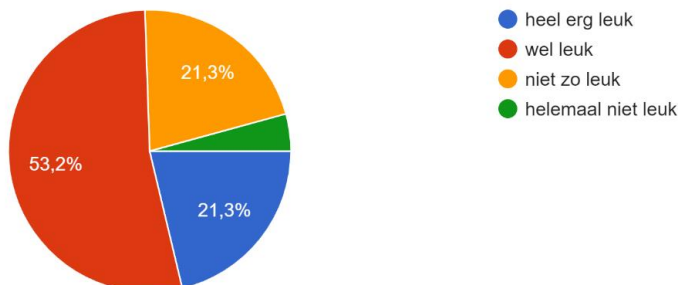
Tevens is gevraagd aan leerlingen of ze het boek hebben uitgelezen, dan wel van plan zijn om het uit te lezen.

2. De mate van leesplezier tijdens het voorlezen van het verhaal door de leerkrachten.
3. De mate van leesplezier tijdens het stillezen.
4. De mate van leesplezier tijdens het lezen thuis. Hierbij is ook gevraagd naar de frequentie van lezen thuis.

3.2.1 De mate van leesplezier bij een zelfgekozen boek en bij het lezen van *De brief voor de koning*.

1. Hoe vind je het om zelf een boek te lezen?

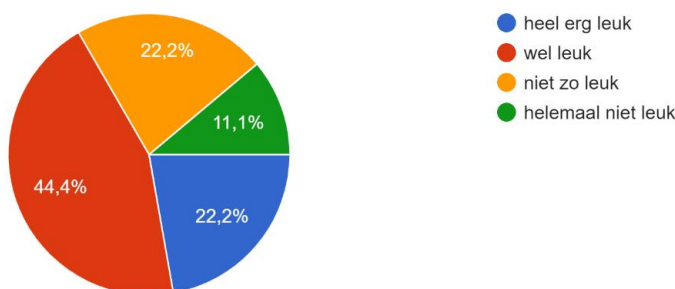
47 antwoorden



Figuur 1: vragenlijst 1, vraag 1

1. Wat vind je tot nu toe van het boek, van het verhaal over Tiuri?

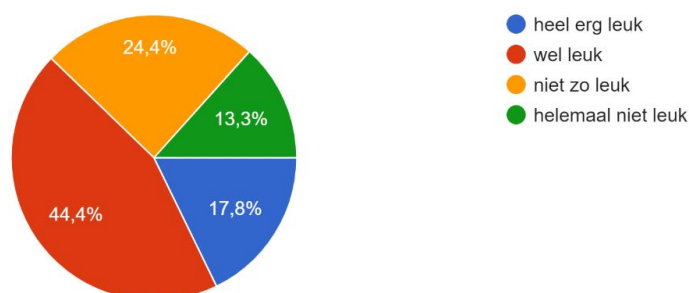
45 antwoorden



Figuur 2: vragenlijst 2, vraag 1

2. Wat vond je van het boek, van het verhaal van Tiuri?

45 antwoorden

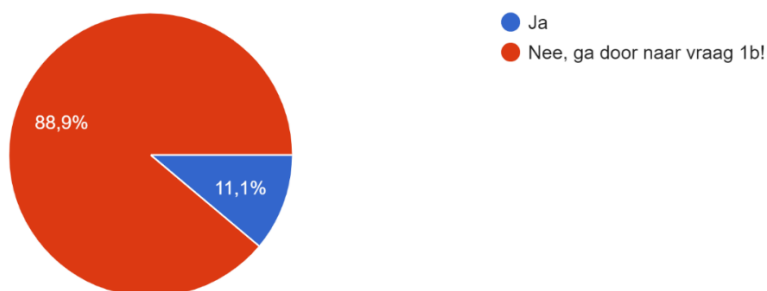


Figuur 3: vragenlijst 3, vraag 2

Op de vraag hoeveel leerlingen het lezen van een boek (*heel erg*) leuk vinden, geeft ruim 74 % een bevestigend antwoord. De eerste keer antwoordt bijna 67 % van de leerlingen *De brief voor de koning* wel leuk of heel erg leuk te vinden. De tweede keer is er een kleine afname te zien, maar is nog steeds ruim 62 % van de leerlingen positief over het boek. Er is een groter percentage leerlingen dat met meer plezier een zelfgekozen boek leest, dan het boek *De brief voor de koning*.

1a. Heb je 'De brief voor de koning' helemaal uitgelezen?

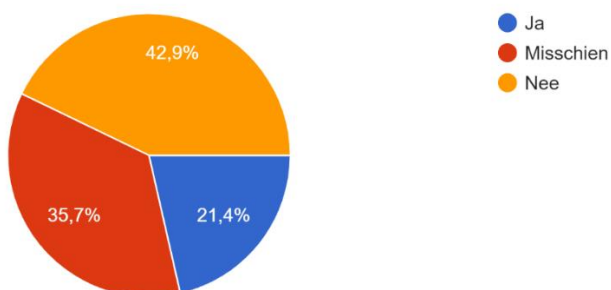
45 antwoorden



Figuur 4: vragenlijst 3, vraag 1a

1b. Als je het boek nog niet uit hebt, denk je dat je het uit gaat lezen?

42 antwoorden



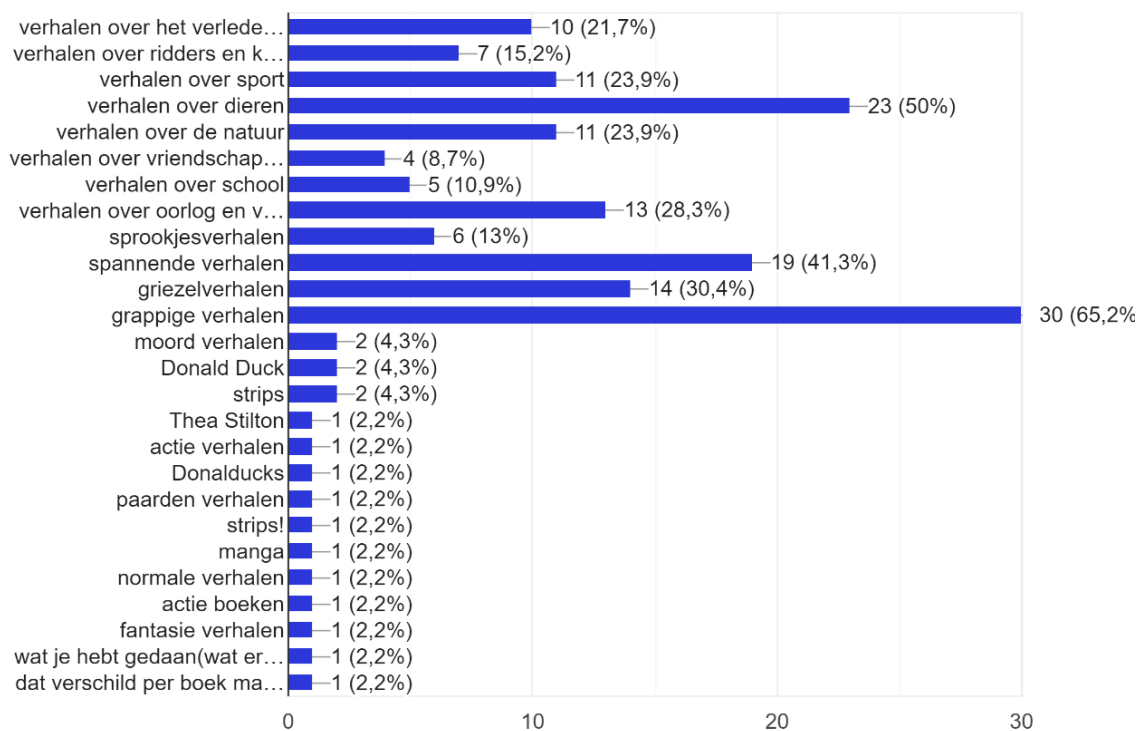
Figuur 5: vragenlijst 3, vraag 1b

Bij de afname van de derde vragenlijst heeft 11 % (= 5 leerlingen) het boek helemaal uitgelezen. Op de vraag of leerlingen denken dat ze het gaan uitlezen antwoordt bijna 36 % (= 15 leerlingen) *misschien*, 21 % (= 9 leerlingen) zegt dit zeker te gaan doen.

De leerlingen zijn bevraagd naar het soort verhalen en de soort boeken die zij zelf kiezen.

3. Wat voor soort verhalen vind jij leuk? Je mag hier meer dan één antwoord kiezen.

46 antwoorden

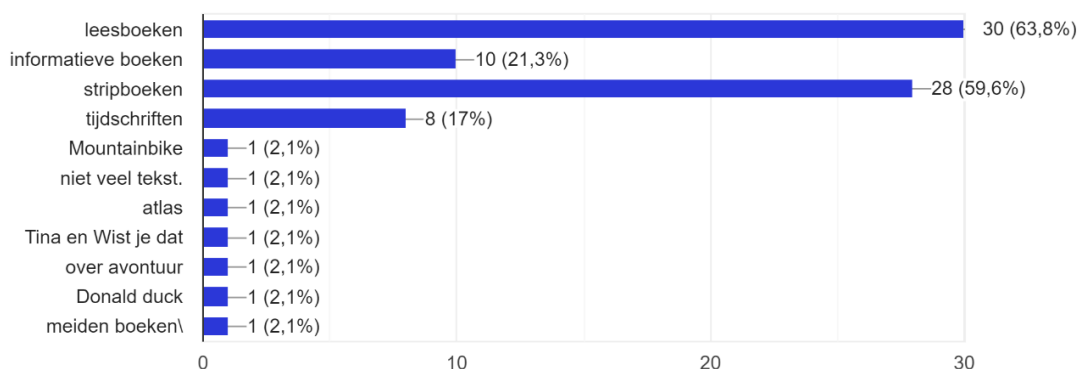


Figuur 6: vragenlijst 1, vraag 3

Op de vraag naar de soorten verhalen die leerlingen waarderen, worden 'boeken die zich afspelen in het verleden' of boeken 'over ridders en kastelen' niet zo vaak genoemd. 'Spannende verhalen' zeggen leerlingen wel vaker te waarderen. De meeste leerlingen geven aan dat zij vooral houden van 'grappige boeken'. Boeken die over 'het verleden' of meer specifiek over 'ridders en kastelen' gaan worden beduidend minder vaak gekozen.

4. Wat voor soort boeken lees je het liefst? Je mag hier meer dan één antwoord kiezen.

47 antwoorden

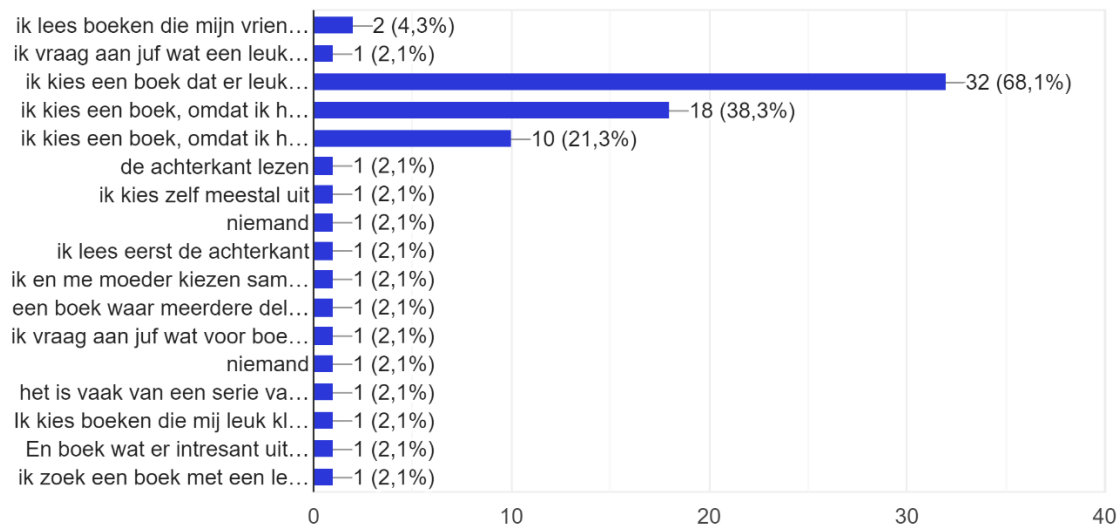


Figuur 7: Vragenlijst 1, vraag 4

Ook is aan leerlingen gevraagd hoe zij hun boeken kiezen.

5 Wie of wat helpt jou bij het kiezen van een boek? Je mag hier meer dan één antwoord kiezen.

47 antwoorden



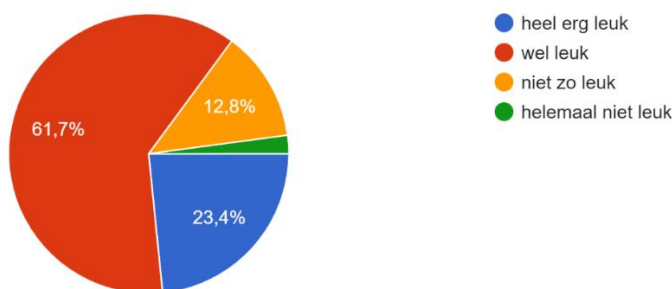
Figuur 8: Vragenlijst 1, vraag 5

Veel leerlingen geven aan dat ze bij het kiezen van een boek vooral kijken naar *een boek dat er leuk uit ziet* (32 maal gekozen). De tweede reden die wordt genoemd is dat het *onderwerp* hen aanspreekt (18 maal gekozen), de derde reden is dat het *verhaal op de kaft* leuk is (10 maal gekozen).

3.2.2 De mate van leesplezier tijdens het voorlezen van het verhaal door de leerkrachten

7. Hoe vind je het als juf voorleest?

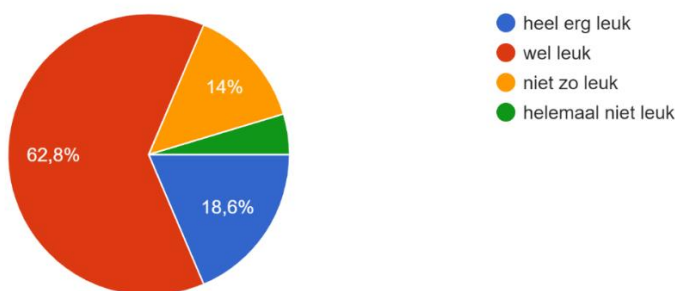
47 antwoorden



Figuur 9: vragenlijst 1, vraag 7

2. Hoe vind je het als de juf voorleest uit het boek?

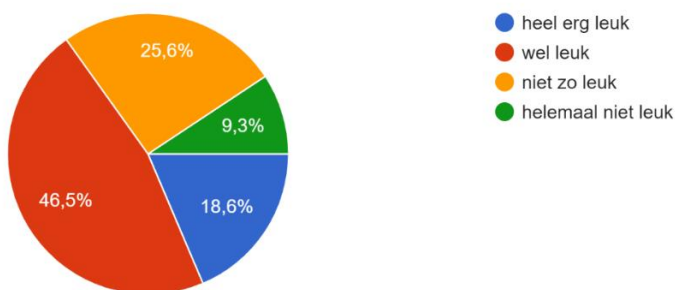
43 antwoorden



Figuur 10: vragenlijst 2, vraag 2

3. Hoe vond je het als de juf voorlas uit het boek?

43 antwoorden



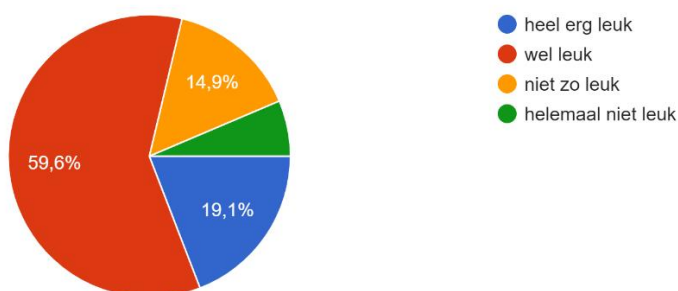
Figuur 11: vragenlijst 3, vraag 3

Ongeveer 85 % van de leerlingen is positief over voorlezen in het algemeen. Gevraagd naar hun mening over het voorlezen uit *De brief voor de koning* is 81 % van de leerlingen positief na twee weken. Dit percentage daalt naar 65 % bij de afname van de derde vragenlijst na vier weken.

3.2.3 De mate van leesplezier tijdens het stillezen op school

6. Hoe vind je het stillezen op school?

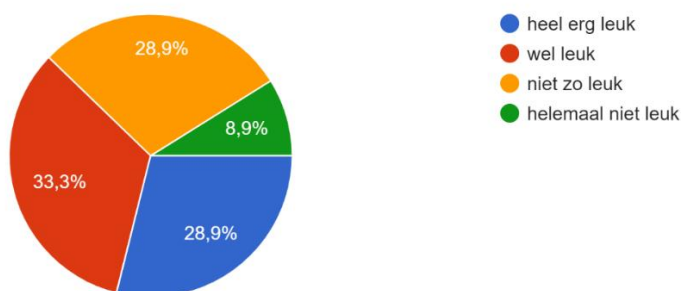
47 antwoorden



Figuur 12: Vragenlijst 1, vraag 6

3. Hoe vind je het om zelf in het boek te lezen op school, tijdens stillezen?

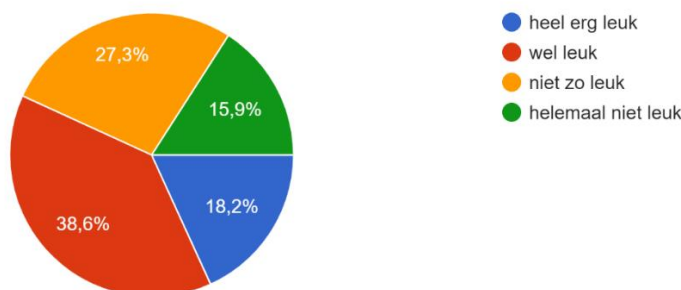
45 antwoorden



Figuur 13: Vragenlijst 2, vraag 3

4. Hoe vond je het om zelf in het boek te lezen op school, tijdens stillezen?

44 antwoorden



Figuur 14: Vragenlijst 3, vraag 4

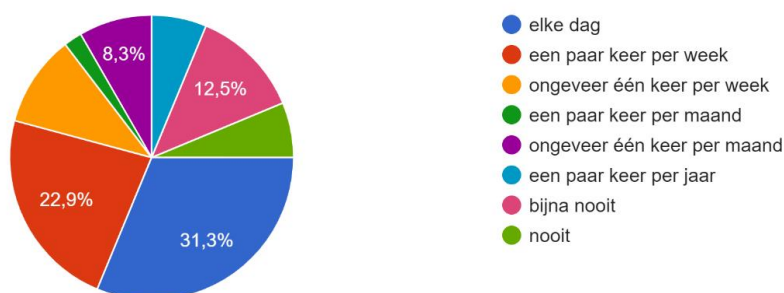
Het stillezen in een zelfgekozen boek wordt door bijna 80 % van de leerlingen als *wel leuk* of *heel erg leuk* beoordeeld. Wanneer de leerlingen stillezen in *De brief voor de koning* beoordeelt een kleiner deel van de leerlingen dit als positief: ca. 62 %. Dit percentage daalt naar ca. 55 % bij het afnemen van de derde vragenlijst.

3.2.4 De mate van leesplezier tijdens het lezen thuis

In vragenlijst 1 is aan leerlingen gevraagd hoe zij het lezen van een zelfgekozen boek waarderen. Daarnaast is ook gevraagd naar de leesfrequentie in de vrije tijd. De informatie op deze vraag wordt vergeleken met de antwoorden op de vragen naar het plezier dat zij beleven aan het thuis lezen in *De brief voor de koning*.

2. Hoe vaak lees je thuis voor je plezier een boek?

48 antwoorden

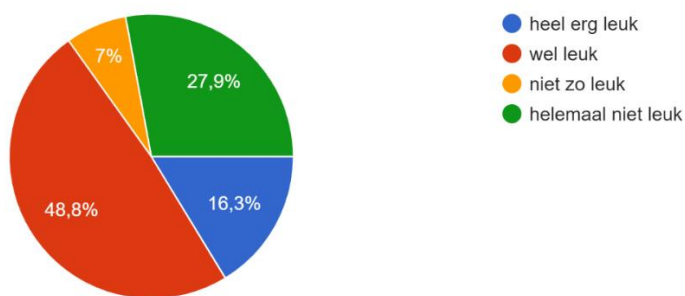


Figuur 15: Vragenlijst 1, vraag 2

Het percentage leerlingen dat ten minste één keer per week thuis leest is bijna 65 %.

4. Hoe vind je het om thuis in het boek te lezen?

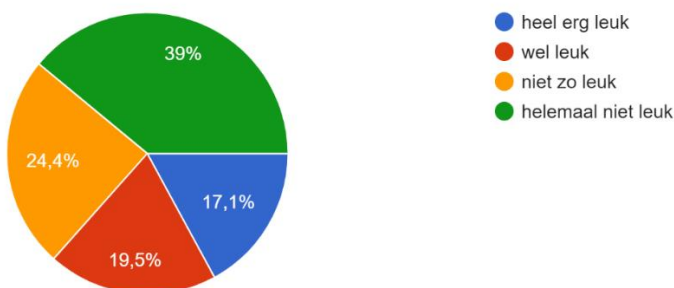
43 antwoorden



Figuur 16: Vragenlijst 2, vraag 4

5. Hoe vond je het om thuis in het boek te lezen?

41 antwoorden



Figuur 17: Vragenlijst 3, vraag 5

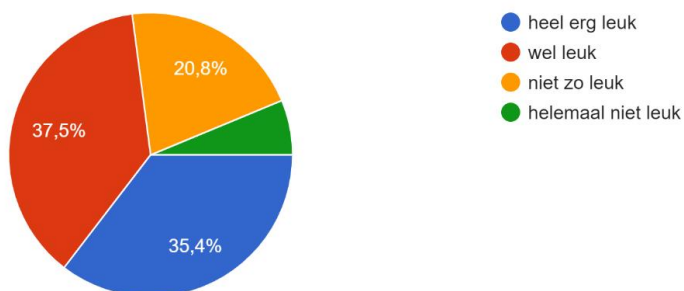
Het percentage leerlingen dat aangeeft tenminste één keer per week thuis te lezen is gelijk aan het percentage dat in vragenlijst 2 antwoordt het *wel leuk* of *heel erg leuk* te vinden om in *De brief voor de koning* te lezen: ca. 65 %. In vragenlijst 3 is het percentage leerlingen dat aangeeft het (*heel erg*) *leuk* te vinden beduidend afgenomen. Nu is 63 % van de leerlingen negatief over het thuis lezen in het boek.

3.3 Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerlingen de leesgesprekken in de klas?

In totaal zijn zes leesgesprekken uitgevoerd in de groepen 6. Bij de start van het leesproject is aan leerlingen gevraagd wat hun verwachting is ten aanzien van het samen lezen van het boek en het praten over het boek.

8. Hoe leuk lijkt het je om samen hetzelfde boek te lezen en om erover te praten in de klas?

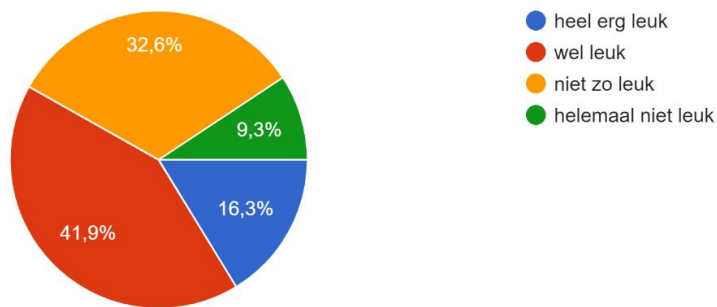
48 antwoorden



Figuur 18: Vragenlijst 1, vraag 8

5. Hoe vind je het om op school te praten over het boek?

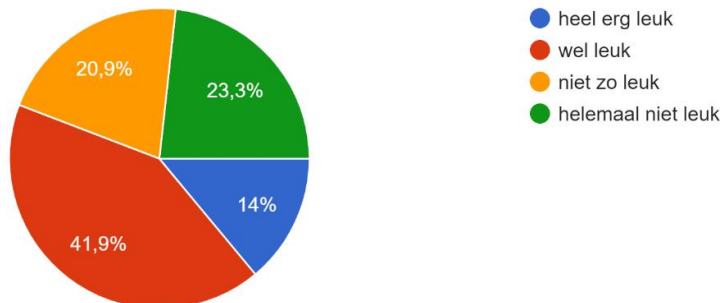
43 antwoorden



Figuur 19: Vragenlijst 2, vraag 5

6. Hoe vond je het om op school te praten over het boek?

43 antwoorden

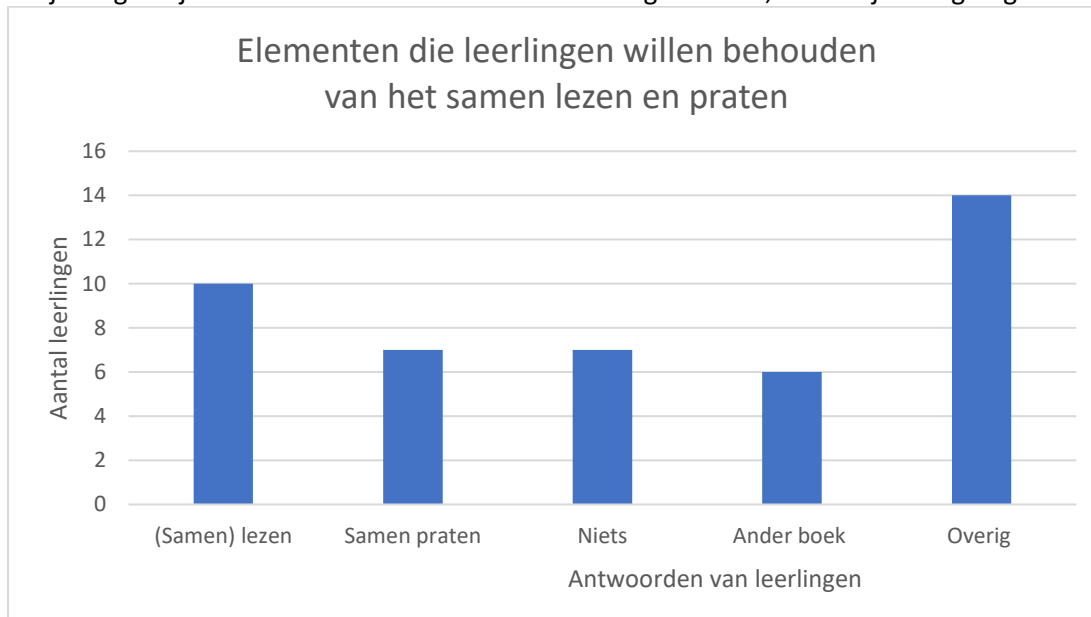


Figuur 20: Vragenlijst 3, vraag 6

De verwachtingen van leerlingen ten aanzien van het samen lezen van het boek en praten over het boek zijn overwegend positief: bijna 73 % van de leerlingen (= 35 leerlingen) verwacht dat ze het samen lezen en praten over het boek *wel leuk* of *heel erg leuk* gaan vinden. De rest denkt dat het *niet zo leuk* of *helemaal niet leuk* zal zijn. Na het voeren van de leesgesprekken neemt het aantal leerlingen, dat (heel) positief antwoordt op deze vraag af. Van ruim 58 % van de leerlingen in vragenlijst 2 naar bijna 56 % in vragenlijst 3. Een kleine meerderheid van de leerlingen is positief over het voeren van de leesgesprekken.

In vragenlijst 3 is aan leerlingen gevraagd:

Als je volgend jaar weer samen met de klas een boek gaat lezen, wat wil je dan graag weer net zo doen als dit jaar?



Figuur 21: Vragenlijst 3, vraag 7

Tenminste tien van de 44 leerlingen noemen het (samen) lezen. Daarbij zijn ook drie leerlingen die noemen dat ze het fijn vinden als ze in hun eigen tempo het boek mogen lezen. Samen praten over het boek wordt door zeven leerlingen genoemd. Even veel leerlingen geven aan dat ze liever helemaal niet meer op deze manier samen een boek willen lezen. Eén leerling antwoordt: *helemaal niks dit lezen is de hel*.

In de categorie *Overig* zijn de antwoorden ondergebracht die slechts één of tweemaal zijn genoemd.

Ook is gevraagd: Heb je tips voor de juffen? Wat maakt het samen lezen leuker?



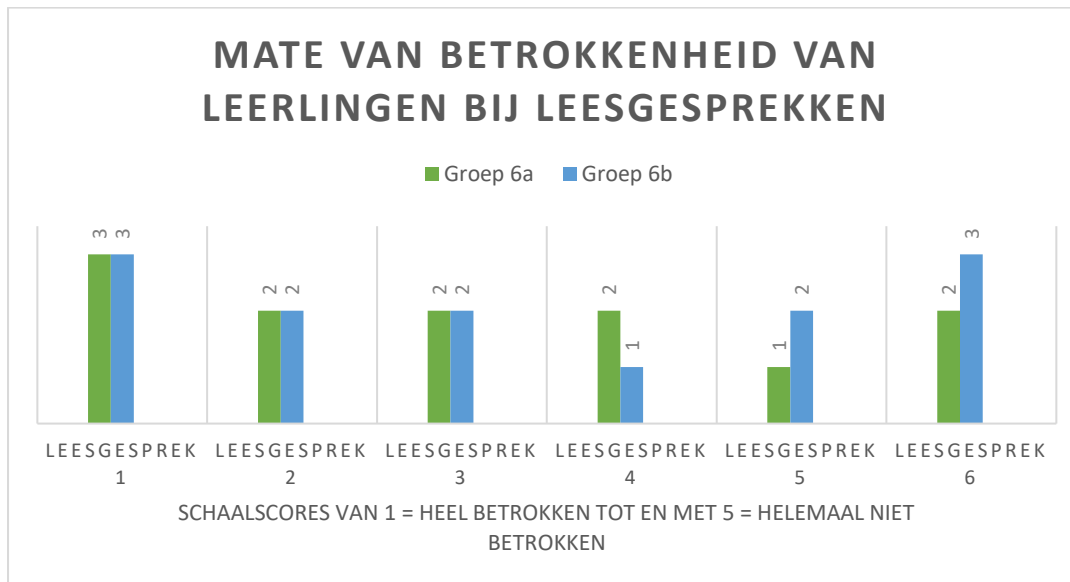
Figuur 22: Vragenlijst 3, vraag 8

Veel leerlingen geven geen suggesties voor verbeteringen. Wel wordt ook nu genoemd door 7 leerlingen dat ze graag een ander, leuker boek willen lezen. In de categorie *Overig* zijn antwoorden ondergebracht die slechts één of tweemaal zijn genoemd. Twee leerlingen geven aan dat ze graag *minder lang willen praten* of ze willen een boek waar ze *makkelijker over kunnen praten*.

Bijlage 6: Antwoorden op de drie vragenlijsten

3.4 Deelvraag 3: Hoe beoordelen de leerkrachten de mate van betrokkenheid van de leerlingen tijdens de leesgesprekken?

De leerkrachten hebben na afloop van elk leesgesprek de mate van betrokkenheid van de groep beoordeeld. Op basis van observaties tijdens de leesgesprekken is een inschatting gemaakt van de voorbereiding op en de deelname van de leerlingen aan de gesprekken. Deze factoren geven een indicatie van de mate van betrokkenheid van leerlingen bij de leesgesprekken. De betrokkenheid van de groep is gewaardeerd met een cijfer op een schaal van 1 tot en met 5, waarbij 1 staat voor *heel betrokken* en 5 voor *helemaal niet betrokken*.



Figuur 23: Resultaten betrokkenheid leerlingen tijdens leesgesprekken

Na het eerste leesgesprek neemt de mate van betrokkenheid van de leerlingen toe: in gesprekken 2 en 3 zijn leerlingen meer betrokken dan in gesprek 1. Zowel in groep 6a als in 6b wordt de betrokkenheid van leerlingen eenmaal als *heel betrokken* gescoord, respectievelijk bij leesgesprek 5 en 4. Bij leesgesprek 6 is de mate van betrokkenheid van leerlingen in groep 6b gelijk aan de mate van betrokkenheid in leesgesprek 1.

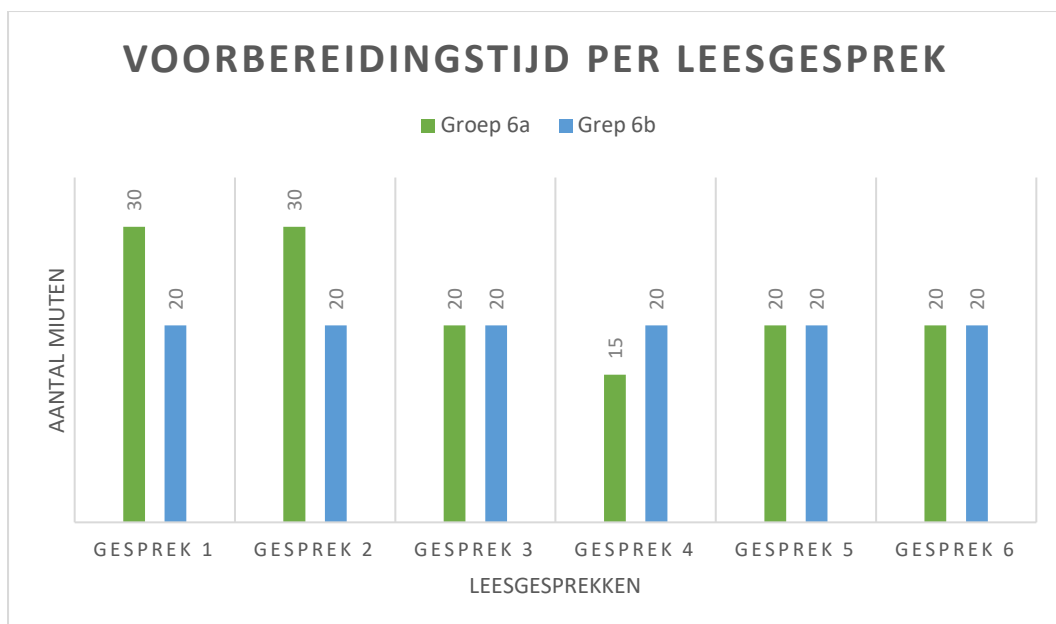
De onderzoeker en leerkracht van groep 6a beoordelen de mate van betrokkenheid van leerlingen tijdens de eerste drie gesprekken gelijk, in de drie daaropvolgende gesprekken zijn er kleine verschillen in beoordeling tussen de groepen te zien.

3.5 Deelvraag 4: Hoe ervaren de leerkrachten het werken met de leesgesprekken?

De leerkrachten hebben elk leesgesprek beoordeeld op:

1. Voorbereidingstijd
2. Inhoud van het leesgesprek
3. Didactiek van het leesgesprek
4. Gebruik van Prowise (digibordles)

3.5.1 Voorbereidingstijd



Figuur 24: Resultaten Voorbereidingstijd leesgesprekken

De eerste twee leesgesprekken kosten de leerkracht van 6b, de onderzoeker, iets minder voorbereidingstijd dan de leerkracht van 6a. De voorbereidingstijd voor de daaropvolgende leesgesprekken wordt door beide leerkrachten ingeschat op 15-20 minuten per gesprek. Waar de leerkracht van 6a 15 – 20 minuten heeft genoteerd is dit in de grafiek weergegeven als 20 minuten.

De onderdelen *Inhoud*, *Didactiek* en het gebruik van *Prowise* zijn bevraagd door middel van open vragen. De belangrijkste resultaten op deze onderdelen worden hierna in hoofdlijnen beschreven. Voor de volledige antwoorden op de beoordelingsformulieren van de leesgesprekken wordt verwezen naar bijlage 7.

Na afloop van het eerste leesgesprek vinden beide leerkrachten het lastig om inhoud en didactiek van het leesgesprek te beoordelen op geschiktheid, vanwege het feit dat leerlingen moeten wennen aan deze nieuwe activiteit. De digibordles in Prowise kan niet worden gebruikt vanwege een internetstoring. Alle aspecten van de leesgesprekken 2 tot en met 6 zijn wel ingevuld.

3.5.2 Inhoud

De inhoud van sommige opdrachten om tekstfragmenten te selecteren voor het leesgesprek, blijkt voor veel leerlingen moeilijk te zijn. Dit geldt voor beide groepen. De ervaringen van de leerkrachten komen overeen. Een voorbeeld is de opdracht om tekstfragmenten te kiezen die de leerlingen ‘belangrijk’ vinden.

3.5.3 Didactiek

De leesgesprekken zijn zo opgebouwd, dat leerlingen eerst in tweetallen en/of in kleine groepjes een gesprek voeren voor een kringgesprek met de hele groep plaatsvindt. Beide leerkrachten geven aan dat veel leerlingen moeite hebben met het op gang brengen en houden van gesprekken in tweetallen of groepjes. De gesprekken met de hele groep, onder begeleiding van de leerkracht, verlopen beter: meer leerlingen zijn actief betrokken en het is mogelijk om meer verdieping aan te brengen. Dit geldt voor alle leesgesprekken.

3.5.4 Gebruik van Prowise

De in Prowise uitgewerkte leesgesprekken worden door beide leerkrachten als goed bruikbaar beoordeeld. De digibordlessen bieden houvast aan de leerkracht en leerlingen bij het doorlopen van de stappen van het leesgesprek.

Bijlage 7: Antwoorden Beoordelingsformulieren leesgesprekken.

4.1 Conclusies

4.1.1 Beantwoording deelvraag 1: hoe beoordelen leerlingen hun eigen leesplezier voor, tijdens en na de interventie?

Uit de resultaten komt naar voren dat minder leerlingen leesplezier beleven aan *De brief voor de koning* dan aan het lezen in een zelfgekozen boek. In de loop van de projectperiode neemt de mate van leesplezier zelfs iets af. Dit geldt voor alle onderdelen van het 'samen lezen': het zelf lezen in het boek op school en thuis, voorgelezen worden uit het boek door de leerkracht en het voeren van leesgesprekken.

Een veel groter percentage leerlingen zegt plezier te beleven aan lezen in een zelfgekozen boek tijdens het stillezen, dan aan het lezen in *De brief voor de koning*. Tijdens de interventie neemt het percentage leerlingen af. Voorgelezen worden door de leerkracht uit *De brief voor de koning* beoordelen veel leerlingen als minder positief dan wanneer het een ander boek betreft. Het thuis lezen in het boek wordt door veel leerlingen gezien als een verplichting, als huiswerk. Veel leerlingen vinden het niet prettig dat ze zich thuis moeten voorbereiden op de leesgesprekken door tekstfragmenten te selecteren.

Conclusie leesplezier leerlingen voor, tijdens en na de interventie.

Het leesplezier van de groep leerlingen is tijdens de uitvoering van de interventie afgenomen.

4.1.2 Beantwoording deelvraag 2: hoe ervaren de leerlingen de leesgesprekken in de klas?

De verwachtingen van veel leerlingen ten aanzien van het samen lezen en het praten over hetzelfde boek zijn hoog gespannen: bijna driekwart van de leerlingen denkt dat het *wel leuk* of *heel erg leuk* wordt. In de praktijk valt het veel leerlingen tegen. Na leesgesprek 3 is slechts een kleine meerderheid van de leerlingen positief over de leesgesprekken. Veel leerlingen noemen de gesprekken *lang duren* of zeggen dat het *saai* is om over het boek te praten.

Conclusie ervaring van de leesgesprekken door leerlingen.

Iets meer dan de helft van het aantal leerlingen beoordeelt het voeren van de leesgesprekken als positief.

4.1.3 Beantwoording deelvraag 3: hoe beoordelen de leerkrachten de mate van betrokkenheid van de leerlingen tijdens de leesgesprekken?

De leerkrachten zien dat met name de leerlingen die enthousiast zijn over het boek vaak meer betrokken zijn bij de leesgesprekken: ze hebben zich thuis beter voorbereid en/of nemen actiever deel aan de gesprekken. Leerlingen die het boek als *niet zo leuk* of *helemaal niet leuk* waarderen, bereiden zich niet (goed) voor en tonen minder interesse en betrokkenheid tijdens de leesgesprekken.

Veel leerlingen hebben moeite met het (goed) selecteren van tekstfragmenten waarover ze kunnen praten tijdens de leesgesprekken. Ook zien de leerkrachten dat veel leerlingen moeite hebben met het voeren van gesprekken in tweetallen of kleine groepjes.

Tijdens de gesprekken met de hele groep, onder leiding van de leerkracht, zien de leerkrachten dat de mate van betrokkenheid toeneemt.

Conclusie mate van betrokkenheid van leerlingen tijdens de leesgesprekken.

De mate van betrokkenheid van beide groepen varieert van *voldoende* (score 3) tot *ruim voldoende* (score 2) tot *heel betrokken* (score 1). De mate van betrokkenheid van de groepen is groter tijdens de groeps gesprekken onder leiding van de leerkrachten dan tijdens het praten in tweetallen of in kleine groepjes.

4.1.4 Beantwoording deelvraag 4: hoe ervaren de leerkrachten het werken met de leesgesprekken?

De leerkrachten beoordelen de methodiek van Cornelissen in het algemeen als goed bruikbaar. De onderzoeker heeft meer tijd besteed aan het voorbereiden van de lessen, dan de leerkracht van 6a. Het aanpassen van de lessen van Cornelissen en het maken van de Prowiselessen heeft veel tijd gekost. Deze ontwikkeltijd is niet genoemd bij het beantwoorden van de vraag over voorbereidingstijd per leesgesprek.

De uitgewerkte lessen en materialen maken de voorbereiding vervolgens heel eenvoudig en kosten relatief weinig tijd.

Het uitvoeren van alle stappen van het leesgesprek in één les, vraagt van de groepen 6 veel concentratievermogen

en inzet. Omdat de leerkracht en onderzoeker merken dat veel leerlingen moeite hebben met het zelfstandig voeren van tweetal- of groeps gesprekken zijn de lees gesprekken ook een paar keer ter plekke aangepast. Zo kiest de leerkracht van groep 6a ervoor om één lees gesprek te verdelen over twee lesdagen. De onderzoeker kiest tijdens een lees gesprek voor het weglaten van de stap met het tweetal gesprek en gaat direct met de gehele groep in gesprek. Ook wordt een keer een werkvorm aangepast: leerlingen reageren door middel van stellingen op een tekstfragment ('Wat zou jij doen als ...'). Hierdoor lukt het beter om leerlingen bij de lees gesprekken te betrekken. Sturing of begeleiding van de leerkracht blijkt in deze groepen nodig.

Doordat bijna 90 % van de leerlingen het boek na vier weken niet uit heeft, wordt het laatste lees gesprek iets aangepast qua inhoud. Het laatste lees gesprek is oorspronkelijk bedoeld als afsluiting van het boek, waarin leerlingen terugkijken op het hele verhaal. Alleen de vijf leerlingen die het boek uitgelezen hebben, kunnen zich een goed beeld vormen van de opbouw van het complete verhaal.

Conclusie ervaring van lees gesprekken door de leerkrachten.

Het voorbereiden van de lees gesprekken aan de hand van de handleiding en de digibordles Prowise vraagt relatief weinig tijd. De methodiek van Cornelissen wordt qua inhoud en didactiek in het algemeen als voldoende beoordeeld, maar er zijn voor de groepen 6 wel (kleine) aanpassingen nodig. Het deel waarin het groeps gesprek onder leiding van de leerkrachten plaatsvindt, wordt als goed beoordeeld.

De methodiek wordt in het algemeen als gebruiksvriendelijk beoordeeld.

4.1.5 Beantwoording van de hoofdvraag

Op basis van het literatuur- en praktijkonderzoek, de beantwoording van de deelvragen en bovenstaande conclusies kan de hoofdvraag worden beantwoord. De hoofdvraag luidt:

In welke mate beïnvloedt de leesbevorderingsactiviteit, het samen lezen van 'De brief voor de koning' van Tonke Dragt en het voeren van lees gesprekken hierover, het leesplezier van leerlingen en in hoeverre is deze werkwijze gebruiksvriendelijk voor leerkrachten?

Eindconclusie.

Het antwoord op deze vraag luidt als volgt: Het gebruik van de leesbevorderingsactiviteit leidt op groepsniveau tot een vermindering van ervaren leesplezier, wat vooral het gevolg lijkt te zijn van de keuze van het boek. De werkwijze wordt door leerkrachten in het algemeen als gebruiksvriendelijk ervaren.

4.2 Discussie

Het feit dat een groter percentage leerlingen minder leesplezier ervaart bij het samen lezen van *De brief voor de koning* dan aan het lezen van een zelfgekozen boek, lijkt vooral te worden veroorzaakt door de keuze van het boek. Veel leerlingen, die wel (veel) van lezen houden, hebben een voorkeur voor een ander soort verhalen en zouden uit zichzelf niet hebben gekozen voor dit verhaal. Naast de inhoud van het boek speelt ook de schrijfstijl een rol. De meest voorkomende reacties van leerlingen op het boek zijn dat het verhaal 'te langdradig' is en er 'veel moeilijke woorden' in staan. Toch wordt ook door veel leerlingen genoemd, dat er 'spannende stukken' in staan. Maar dat het soms 'lang duurt voor het spannend wordt', omdat er 'veel wordt gepraat'.

De omvang van het boek is voor veel leerlingen eveneens een belemmerende factor: het boek is volgens sommige leerlingen 'te dik', de 'bladzijden' of 'hoofdstukken duren te lang' en 'er staan geen plaatjes in'.

Het geplande tempo waarin het boek zou worden gelezen, moet al na één week worden bijgesteld. Het grootste deel van de leerlingen blijkt op school in het algemeen meer tijd nodig te hebben voor het lezen van de tekst. Op basis daarvan wordt besloten de hoeveelheid thuis te lezen tekst te beperken. Om de snelle en enthousiaste lezers niet te ontmoedigen mogen zij wel in hun eigen tempo doorlezen. De leerlingen die het boek leuk vinden besteden ook thuis meer tijd aan lezen in het boek. Hierdoor ontstaan grote verschillen tussen lezers in waar zij zich in het verhaal bevinden. De snelle lezers moeten zich wat betreft de inhoud van lees gesprekken aanpassen aan de minder snelle lezers. Dit maakt de lees gesprekken voor de eerste groep minder interessant.

Ook het voorgelezen worden uit het boek wordt voor een deel van de leerlingen minder aantrekkelijk. Voor de snelle lezers is het minder leuk, omdat de leerkracht soms stukken voorleest die ze zelf al hebben gelezen. Voor de langzame lezers geldt dat tekst wordt voorgelezen, waar ze juist nog (lang) niet aan toe zijn gekomen.

Leerlingen die het boek positief waarderen (*wel leuk* of *heel erg leuk*) zijn in de meeste gevallen ook de leerlingen die lezen in een zelfgekozen boek waarderen en uit zichzelf ten minste eenmaal per week thuis lezen. Van de acht leerlingen die het boek *heel erg leuk* vinden, geeft ruim de helft aan dat ze houden van boeken die zich in het

verleden afspelen en/of over ridders en kastelen gaan en/of die spannend zijn. Twee van hen hebben het boek binnen vier weken uitgelezen. Het boek sluit dus aan bij hun interesses. Mogelijk is het boek vanwege het thema en de hoofdpersonages ook interessanter voor jongens dan voor meisjes, want zeven van de acht leerlingen uit deze groep zijn jongens.

Twee van de zes leerlingen die het boek *helemaal niet leuk* vinden, houden niet van lezen in het algemeen. Twee anderen vinden lezen in zelfgekozen boeken juist wel *heel erg leuk*, maar dit specifieke boek vinden ze niet aantrekkelijk.

De mate van betrokkenheid van leerlingen bij de leesgesprekken wordt, naast het plezier dat leerlingen beleven aan het lezen van het boek, mede bepaald door de volgende factoren:

- a. de inhoud van de gespreksopdrachten;
- b. de wereld waarin het boek zich afspeelt;
- c. gebrek aan ervaring met de werkwijze.

Ad a. Leerlingen zijn wel bekend met het uitvoeren van leesopdrachten, in het kader van zogenaamde mini-leeslessen. Maar de aard van de opdrachten bij *De brief voor de koning* wordt door veel leerlingen als 'moeilijk' ervaren. Bijvoorbeeld als ze moeten zoeken naar 'belangrijke fragmenten'.

Ad b. Wanneer leerlingen een opdracht krijgen om een vergelijking te trekken tussen hun eigen levens en dat van de hoofdpersonen in het boek, ervaren veel leerlingen dit als 'moeilijk'. Omdat het boek zich afspeelt in de middeleeuwen zien veel leerlingen niet direct overeenkomsten met hun eigen ervaringen.

Ad c. De leesgesprekken zijn volgens een vast stappenplan opgebouwd. In elk leesgesprek gaan leerlingen in tweetallen en/of in kleine groepjes met elkaar in gesprek. Het kost veel leerlingen moeite om een goed gesprek te voeren. Deels heeft dit te maken met onvoldoende voorbereiding, maar het heeft ook te maken met het feit dat leerlingen weinig ervaring hebben met het voeren van dit soort gesprekken. Er wordt onder andere van hen gevraagd hun eigen mening te geven en deze te onderbouwen met argumenten, te luisteren naar meningen van anderen en te reflecteren. Het doet een beroep op hun gesprekstechnieken en samenwerkingsvaardigheden. Er worden vaardigheden gevraagd, die veel leerlingen nog onvoldoende lijken te beheersen.

Tijdens het kringgesprek, onder leiding van de leerkrachten, lukt het leerlingen beter om met elkaar in gesprek te gaan en blijven. De leerkrachten kunnen door diverse vragen in te zetten in het gesprek meer verbreding en verdieping aanbrengen en daardoor de mate van betrokkenheid van de groep als geheel verhogen.

4.3 Aanbevelingen

De hierna volgende aanbevelingen kunnen bijdragen aan het vergroten van de kans op succes van deze leesbevorderingsactiviteit.

4.3.1 Keuze van het boek

De keuze van het boek is een factor in het wel of niet slagen van het samen lezen. Om leerlingen enthousiast te maken voor lezen is het belangrijk dat het boek voor veel leerlingen aansprekend is. Criteria:

1. Het boek moet qua inhoud aansluiten bij de beleavingswereld van de (meeste) leerlingen: het moet gaan over een onderwerp waar iets over te zeggen valt en het moet leerlingen aanzetten tot nadenken.
2. Het boek moet rijke taal bezitten.
3. Omvang van het boek: het boek moet in de van tevoren vastgestelde periode kunnen worden gelezen.
4. Illustraties: een boek met illustraties kan het lezen (vooral voor dyslectische leerlingen) aantrekkelijker maken.

Om een betere inschatting te kunnen maken van wat de leerlingen aanspreekt, kan een 'selectiecommissie' van leerlingen worden ingesteld, bestaand uit vertegenwoordigers uit de groepen. De taalcoördinator en/of leerkrachten kunnen een voorselectie maken van drie of vijf boeken waaruit de leerlingen hun keuze maken. Om ervoor te zorgen dat leerlingen in aanraking komen met rijke taal én nieuwe boeken en schrijvers wordt aangeraden boeken te kiezen, die in de afgelopen jaren zijn bekroond met een Griffel of een andere literaire prijs.

4.3.2 Verschillen in leestempo tussen leerlingen beperken

Technisch goede en/of gemotiveerde lezers lezen sneller dan leerlingen die meer moeite hebben met lezen of die minder interesse in lezen hebben. Hierdoor ontstaan grote verschillen in leestempo. Bij het samen lezen en praten over een boek gaat het er juist om dat de hele groep ervaringen over het boek met elkaar uitwisselt.

Om grote verschillen in leestempo tegen te aan kunnen de volgende aanpassingen worden gedaan.

Leerlingen lezen het boek alleen onder schooltijd. Snelle lezers gaan daardoor niet te veel voorlopen op de rest en

hoeven zich niet te vervelen als 'juf iets voorleest dat ze al lang kennen' of als ze voor hun leesgesprekken terug moeten bladeren naar tekst die ze al veel eerder hebben gelezen.

Ook wordt zo voorkomen dat leerlingen juist weerstand voelen bij lezen thuis, omdat het huiswerk is.

Tijdens het lezen op school kunnen snelle lezers mogelijk ook andere aan het boek gerelateerde opdrachten krijgen, zoals voorlezen aan dyslectische leerlingen of ouders informeren over het boek en andere activiteiten.

De technisch minder snelle lezers, waaronder leerlingen met dyslexie, moeten de mogelijkheid krijgen om het boek te beluisteren: ze worden voorgelezen door klasgenoten of de leerkracht of werken met een luisterboek.

4.3.3 Leesgesprekken vergemakkelijken

Om de betrokkenheid van leerlingen bij de leesgesprekken nog meer te vergroten, is het belangrijk om vooraf een goede inschatting te maken van wat de groep nodig heeft om de gesprekken goed te voeren.

Wanneer leerlingen weinig ervaring hebben in het voeren van gesprekken in tweetallen of viertallen, is wellicht meer begeleiding van de leerkracht nodig dan nu is gegeven. Het vraagt van leerlingen dat ze beschikken over goede gesprekstechnieken en samenwerkingsvaardigheden. Deze vaardigheden kunnen voorafgaand aan een project meer worden geoefend. Bijvoorbeeld door middel van mini-leeslessen, waarbij leerlingen opdrachten krijgen om in hun eigen boeken op zoek te gaan naar tekstfragmenten. Daarbij kunnen ze gericht oefenen hoe ze over die fragmenten in gesprek kunnen gaan en blijven. Ook het verdelen van rollen en taken tijdens het praten in groepjes (zoals tijdbewaker, beurtverdelers) kan leerlingen helpen om dit zelfstandiger uit te voeren.

Een manier om leerlingen letterlijk in beweging te brengen is andere werkvormen toevoegen aan de leesgesprekken. Dus in plaats van op een stoel praten over fragmenten uit het boek, kan ook gekeken worden of een speelsere vorm meer uitnodigt. Andere werkvormen kunnen een opstapje zijn naar een groepsgebesprek.

Voorbeelden:

Leerlingen krijgen dilemma's voorgelegd, waar de hoofdpersonages mee te maken krijgen. Leerlingen kiezen wat zij in zo'n geval zouden doen en praten hier met elkaar over. Of leerlingen kunnen de opdracht krijgen om een scene uit het boek na te spelen en verplaatsen zich op die manier in personages.

LITERATUURLIJST

- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving & Vertel eens*. Zoetermeer: NBD Biblion.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Cornelissen, G. (2019). *Literaire gesprekken in de klas. Achtergronden en praktische tips voor het voeren van literaire gesprekken in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
Gedownload d.d. 10-10-2020 van <https://www.lezen.nl/publicatie/literaire-gesprekken-in-de-klas/>
- Jolles, J. (2018). *Lol in lezen verbetert hersenfuncties en helpt ontplooien*. Geraadpleegd d.d. 24-03-2021 op <https://www.jellejolles.nl/lol-in-lezen-verbetert-hersenfuncties-en-helpt-ontplooien/>
- Leesmonitor – Het Magazine (2018). *Leesmotivatie: hoe raak je de juiste snaar?* Amsterdam: Stichting Lezen.
Gedownload d.d. 04-03-2021 van https://www.lezen.nl/sites/default/files/leesmonitor1-2018_lr.pdf
- Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. Leiden: Leiden University (dissertatie).
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Gedownload d.d. 02-12-2020 van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/06/24/leesadvies>
- Ryan, R.M. en Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (red), *Handbook of self-determination research* (pp3-34). New York: University of Rochester Press.
- Stichting Lezen – Leesmonitor (2021). *Leesplezier hangt positief samen met leesvaardigheid*. Gedownload d.d. 19-04-2021 van <https://www.lezen.nl/onderzoek/leesplezier-hangt-positief-samen-met-leesvaardigheid/>
- Stokmans, M. & Wolters, R. (2019). *Lezen doe je samen. Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden?* Stichting Lezen Reeks 32. Utrecht: Eburon.
- Truijens, A. (2021, 12 april). *Honger naar verhalen is aangeboren, leeshaat is verworven*. *De Volkskrant*. Geraadpleegd d.d. 14-04-21 van <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/honger-naar-verhalen-is-aangeboren-leeshaat-is-verworven~bd4fa748/>

Website: