

Leesmotivatie basisonderwijs

Een onderzoek naar het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs.



Jorie Otten
Waterhoen 3
7731 LK Ommen
j.otten@kpz.nl
940507002

Katholieke Pabo Zwolle
Lobke Mosterd - Tijhaar
Hogeschooldocent Pedagogiek
Lid Team Funderende Fase

St. Cyriacusschool
Kerkstraat 11
7722 LR Hoonhorst

11 mei 2015

Voorwoord

Het doen van dit onderzoek verliep goed. Al gauw was het onderwerp voor dit onderzoek vastgesteld. Vervolgens is er een literatuurstudie uitgevoerd. Dit leverde interessante kwesties op. Wanneer een artikel gelezen was, stonden er onderaan het artikel vaak andere interessante bronnen over het onderwerp. Hierdoor bleef de literatuurstudie doorgaan. Uiteindelijk zijn de, voor dit onderzoek meest relevante, bronnen geselecteerd. Het vooronderzoek verliep tevens prima. Er werden goede observatie instrumenten ingezet die zorgden voor een betrouwbaar beeld van de huidige situatie. De uitvoering van het ontwerp was een groot succes; dit was een genot. Het verliep prima en er waren geen grote moeilijkheden. Uiteindelijk is deze bachelorthesis op papier gezet. Dit kostte tevens weinig moeite.

Een dankwoord voor de begeleidster van de bachelorthesis, Lobke Mosterd, is zeer op zijn plaats. Deze docente heeft ondersteuning en hulp geboden wanneer het nodig was. Door de consultaties met deze docente zijn er nieuwe inzichten verkregen, die weer zorgden voor een verdieping van het onderzoek. Tevens heeft deze docente bronnen aangereikt die relevant waren voor dit onderzoek.

Een dankwoord voor Wenckje Jongstra, een begeleidster van de bachelorthesis, is tevens op zijn plaats. Deze docente stond open voor vragen en bood hulp waar het nodig was. Hierdoor werden onduidelijkheden weggenomen waardoor het doen van dit onderzoek goed verliep.

Een dankwoord voor de directeur, de Interne Begeleider (IB-er), de leesspecialist en de leerkrachten op de St. Cyriacusschool te Hoonhorst is tevens zeer op zijn plaats. De uitvoering van het onderzoek verliep goed, mede dankzij de openheid van de mensen die werkzaam zijn op deze school. Er was veel ruimte voor de uitvoering van het onderzoek. Daarnaast stonden de mensen van deze school open voor gesprekken over dit onderzoek. De leesspecialist heeft onder andere tips gegeven voor de uitvoering van het onderzoek. De gesprekken met deze mensen zorgden onder andere voor verheldering van de situatie ten aanzien van de leesmotivatie op deze school. Door de openheid en de ruimte op deze school is de uitvoering van dit onderzoek succesvol verlopen!

Jorie Otten

Inhoudsopgave

	Samenvatting	4
1	Introductie	5
2	Theoretisch kader	8
2.1	Inleiding literatuurstudie	8
2.2	Literatuurstudie	9
2.2.1	Belang van lezen	9
2.2.2	Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten	9
2.2.3	Factoren voor verhoging leesmotivatie	11
2.3	Conclusie literatuurstudie	14
2.3.1	Belang van lezen	14
2.3.2	Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten	14
2.3.3	Factoren voor verhoging leesmotivatie	14
3	Vooronderzoek	16
3.1	Methode vooronderzoek	16
3.2	Resultaten vooronderzoek	19
3.2.1	Motivatie tijdens stillezen	19
3.2.2	Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten	21
3.2.3	Factoren ten aanzien van de leesmotivatie	21
3.3	Conclusie vooronderzoek	22
3.3.1	Motivatie tijdens stillezen	22
3.3.2	Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten	22
3.3.3	Factoren ten aanzien van de leesmotivatie	23
4	Onderzoek naar het ontwerp	24
4.1	Methode onderzoek naar het ontwerp	24
4.2	Resultaten onderzoek naar het ontwerp	28
4.2.1	Motivatie tijdens stillezen	28
4.2.2	Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten	30
4.2.3	Factoren ten aanzien van de leesmotivatie	30
4.3	Conclusie onderzoek naar het ontwerp	31
4.3.1	Motivatie tijdens stillezen	31
4.3.2	Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten	31
4.3.3	Factoren ten aanzien van de leesmotivatie	31
5	Discussie	32
5.1	Mogelijke beperkingen	32
5.2	Vervolg vragen	32
5.3	Suggesties voor vervolgonderzoek	32
5.4	Discussiepunten en aanbevelingen voor praktijk	33
6	Literatuurlijst	34
7	Bijlagen	37
7.1	Bijlage A: Evaluatie	37
7.2	Bijlage B: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek	Fout!
7.3	Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp	Fout!
7.4	Bijlage D: Leuvense Betrokkenheidsschaal	38
7.5	Bijlage E: Checklist leerkrachtgedrag	39
7.6	Bijlage F: Inge vulde checklist leerkrachtgedrag vooronderzoek	40
7.7	Bijlage G: Inge vulde checklist leerkrachtgedrag na uitvoering ontwerp	41
7.8	Bijlage H: Vragenlijst leesmotivatie leerlingen	42

7.9	<i>Bijlage I: Leesprofiel onderzoeker</i>	43
7.10	<i>Bijlage J: Beschrijving ontwerp</i>	44

Samenvatting

Op de St. Cyriacusschool te Hoonhorst heerste in groep 5 en 6 een verminderde motivatie voor het lezen, gebleken uit observaties tijdens stilleesmomenten. Deze groep bestaat uit 24 leerlingen (13 jongens en 11 meisjes). Vanuit dit probleem is er een onderzoek uitgevoerd met als doel inzicht te krijgen in het begeleidingstraject voor het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen uit groep 5 en 6. Het doel van het traject is om de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 te verhogen. Door Vernooij (2007) wordt immers beschreven dat lezen belangrijk is en aan de basis staat van leren. Vernooij meent dat het daarom belangrijk is dat leerlingen gemotiveerd worden om te lezen.

Het ontwerp is gebaseerd op een literatuurstudie en een vooronderzoek, waarbij de volgende deelvragen centraal stonden: 1) Waarom is lezen belangrijk? 2) In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 en 6 gemotiveerd wat betreft het stillezen? 3) Hoe kan het leerkrachtgedrag van invloed zijn op het verhogen van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten? 4) Welk leerkrachtgedrag is op dit moment te zien bij de leerkracht van groep 5 en 6, tevens onderzoeker, tijdens stilleesmomenten? 5) Welke factoren kunnen van invloed zijn op het verhogen van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten? 6) Welke factoren zijn op dit moment te zien ten aanzien van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten?

Uit de conclusie van de literatuurstudie blijkt dat lezen belangrijk is. Vernooij (2007) beschrijft dat lezen belangrijk is en dat het aan de basis van leren staat. Het vormt een fundament voor de toekomst. Het belang van het leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten komt in de literatuur tevens sterk naar voren. Door Stoeldraijer en Förner (2013) wordt een checklist over het leerkrachtgedrag getoond die voor een verhoging van de leesmotivatie van leerlingen kan zorgen. Daarnaast wordt er door hen beschreven dat er, door de leerkracht, positieve feedback moet worden gegeven op de leesmotivatie en de leesontwikkeling van leerlingen. De Stichting Lezen (2012) noemde succesfactoren voor het verhogen van de leesmotivatie, waaronder het voorlezen, het praten over boeken, het boekenaanbod en het differentiëren. Door het Makkelijk Lezen Plein (2011) wordt de vijfvingertest beschreven als hulpmiddel voor het kiezen van een boek. Tenslotte benoemde Walta (2013) de boekenhoek/leeshoek voor het verhogen van de leesmotivatie.

Tijdens het vooronderzoek is er door middel van de Leuvense Betrokkenheidsschaal door de Hogeschool IPABO (2013), een vragenlijst over leesmotivatie op basis van Walta (2013) en een checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förner (2013) gekeken naar de huidige stand van zaken ten aanzien van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. Hieruit bleek dat de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 zeer laag was. Tevens bleek dat de leerkracht de checklist over het leerkrachtgedrag niet consequent hanteerde.

Een ontwerp is opgesteld op basis van de literatuurstudie en het vooronderzoek. Het ontwerp is zes weken uitgevoerd. Kenmerken ervan zijn: hanteren van de checklist over het leerkrachtgedrag, inzetten van de vijfvingertest, geven van positieve feedback, leerlingen laten voorlezen en/of boeken laten promoten en het inzetten van een boekenhoek/leeshoek.

De uitvoering van het ontwerp is gemonitord door middel van een logboek en gemeten door het invullen van een checklist over het leerkrachtgedrag, een vragenlijst voor de leerlingen en door te observeren. Uit de resultaten van het ontwerponderzoek blijkt dat de leerkracht de checklist over het leerkrachtgedrag consequent inzet. Er worden meer factoren ingezet ten aanzien van de leesmotivatie, zoals de boekenhoek/leeshoek. Uit observaties blijkt dat leerlingen gemotiveerder zijn ten aanzien van het lezen. Dit gaven ze zelf tevens aan. Onder

andere uit de eindmeting kan geconcludeerd worden dat de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 van de St. Cyriacusschool is verhoogd.

Trefwoorden: leesmotivatie, stillezen, leesonderwijs, verhogen, stilleesmomenten

1 Introductie

Dit onderzoek speelt zich af op de St. Cyriacusschool te Hoonhorst, vooral in de combinatiegroep 5 en 6. Dit is een Rooms-Katholieke school. Bij dit onderzoek is ten eerste de student betrokken die zijn Werk Plek Opleiding (WPO) op deze school doet. Daarnaast zijn de 10 leerkrachten van de school betrokken bij het onderzoek. De directie is er tevens bij betrokken. De school bestaat uit ruim 120 leerlingen, waarvan 24 leerlingen in groep 5 en 6 zitten. Op donderdag en vrijdag geeft de WPO-student (tevens onderzoeker) les aan groep 5 en 6. Op maandag, dinsdag en woensdag krijgen de leerlingen les van een andere leerkracht. De leeftijden verschillen van 8 tot en met 10 jaar. In de klas zitten 13 jongens en 11 meisjes. De WPO-er gaf, op één van zijn eerste dagen, een aantal lessen. Op een gegeven moment moesten de leerlingen stillezen. De leerlingen hadden hier weinig zin in, zo vertelden ze de leerkracht. Leerlingen liepen af en aan naar de boekenkast om een nieuw boek te pakken, terwijl ze een paar minuten geleden een boek hadden gepakt. Tevens gingen leerlingen regelmatig naar de wc, terwijl dit tijdens de andere lessen niet gebeurde. Leerlingen vroegen aan de leerkracht: “Hoe lang moeten we nog lezen?” Tenslotte bleek dat sommige leerlingen niet echt lazen. Ze bladerden in hun boek zonder de bladzijden te lezen. Er werd vooral naar de afbeeldingen gekeken. De leerkracht van groep 5 en 6, die op maandag, dinsdag en woensdag aan deze groepen les geeft vertelde hier iets over. De leerkracht vertelde dat de leesmotivatie van de leerlingen in groep 5 en 6 erg laag is. Ze vertelde dat andere leerkrachten dit ook merkten in hun groepen.

De leesspecialist van de St. Cyriacusschool vertelde dat de school dit als serieus probleem bemerkt. Ze zei: “Op dit moment zijn we bezig te kijken hoe we de leesmotivatie van de leerlingen kunnen verhogen.” De St. Cyriacusschool (2014) beschrijft ook in de visie dat er zo goed mogelijk wordt aangesloten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen. De leerlingen staan centraal. De leerkrachten geven op een adaptieve wijze les en hebben oog voor de verschillen tussen leerlingen.

Na observaties in de praktijk bleek dat er niet in grote mate wordt gedifferentieerd tijdens het stillezen.

Tenslotte is dit onderwerp gekozen omdat het voor in de toekomst zeer bruikbaar en waardevol is. Lezen blijft heel belangrijk. Het ontwerp dat gemaakt wordt met deze thesis kan bruikbaar zijn voor in de toekomst en kan een handreiking bieden voor het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen op de basisschool.

Uit het inspectierapport van de St. Cyriacusschool door de Onderwijsinspectie (2013) blijkt dat de resultaten van de leerlingen voor rekenen en wiskunde en Nederlandse taal voldoende zijn en op het minimale niveau liggen.

De resultaten zijn dus voldoende, maar toch gaat de school bezig met het vergroten van de leesmotivatie. Dit vertelde de leesspecialist. Volgens de leesspecialist is de leesmotivatie van de leerlingen laag, maar volgens haar is dit wel heel belangrijk en staat het aan de basis van het leren. Door de leesmotivatie te verhogen wordt gepoogd de leerresultaten mede te verhogen. De school, vooral de leesspecialist, is op dit moment aan het zoeken hoe de leesmotivatie verhoogd kan worden. Mede door deze thesis en door de theorie die in deze thesis naar voren komt, zullen ideeën worden opgedaan. Deze ideeën zullen gekoppeld worden aan de ideeën van de leesspecialist. Op basis van de resultaten uit het vooronderzoek

zullen ideeën uit de literatuur worden gekozen om het praktijkprobleem zo goed mogelijk aan te pakken. Op deze manier wordt geprobeerd de leesmotivatie van de leerlingen te verhogen. Met deze thesis wordt beoogd de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 te verhogen. Door middel van ideeën uit de theorie zal geprobeerd worden dit doel te behalen. Door materialen, werkvormen et cetera in te zetten wordt geprobeerd de leerlingen écht te laten lezen en hen hierbij geconcentreerd te laten zijn. Het ontwerp wordt zes weken lang uitgevoerd. Na deze uitvoering wordt er op het ontwerp gereflecteerd. Er wordt gekeken of, en in welke mate, het ontwerp heeft bijgedragen aan het verhogen van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6.

Deze thesis sluit aan bij kerndoel 9. Door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (2013) wordt hierbij beschreven dat de leerlingen plezier krijgen in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Lezen is heel belangrijk. Volgens Cedin (2014) worden kinderen, die met plezier veel stillezen, betere lezers. Ze ontwikkelen hun kennis van de wereld en ze vergroten hun woordenschat. Bij het goed kunnen begrijpend lezen spelen deze aspecten tevens een grote rol.

Daarnaast heeft lezen andere belangen. Volgens Spreij (2013) wordt het leervermogen gestimuleerd door te lezen en voorgelezen te worden. Hierdoor leert een kind nieuwe woorden en de bijbehorende betekenissen. Een kind krijgt kennis over de wereld. Tevens stimuleert lezen het luisteren, de concentratie en de fantasie van kinderen. Lezen is een sleutel tot kennis.

In deze thesis zullen verschillende begrippen naar voren komen. De definities van deze begrippen worden hieronder vast gegeven.

Volgens de Stichting Leerplan Ontwikkeling (2013) wordt de mate waarin een leerling gemotiveerd is om te lezen leesmotivatie genoemd. De motivatie is van groot belang voor de leesontwikkeling. Cedin (2014) beschrijft dat leerlingen die met plezier veel stillezen betere lezers zullen worden. Zij zullen hun kennis van de wereld ontwikkelen en hun woordenschat vergroten.

In deze thesis staat dus het vergroten van de leesmotivatie tijdens het stillezen centraal. Het stillezen is volgens de Stichting Leerplan Ontwikkeling (2013) het lezen zonder de tekst hardop te verklanken. De Stichting Leerplan Ontwikkeling noemt de momenten, waarop stil wordt gelezen, stilleesmomenten. Het doel van het lezen is onder andere het vergroten van de woordenschat. De meest effectieve manier hiervoor is volgens de Stichting Leerplan Ontwikkeling het stillezen van teksten die aansluiten bij de belangstelling van leerlingen. Er wordt gepoogd de leesmotivatie te verhogen. Het verhogen wordt door Encyclo (2014) beschreven als het vergroten, het versterken of het bevorderen van iets. In dit geval is dit dus de leesmotivatie.

In deze thesis staat tevens de motivatie van leerlingen centraal. Vaak wordt er gesproken over de intrinsieke en de extrinsieke motivatie.

Volgens Hooijmaaijers, Stokhof, en Verhulst (2011) ben je intrinsiek gemotiveerd wanneer je iets doet wat uitnodigend voor je is en wat bij je past. Je doet iets met een vrijwillig karakter. De vrijwillige concentratie wordt niet altijd aangesproken. De motivatie komt niet altijd vanuit een persoon zelf. Regelmatig wordt er iets gedaan op basis van andere redenen: straf vermijden, goed cijfer krijgen, beloning krijgen et cetera. Wanneer dit het geval is, wordt er gesproken van extrinsieke motivatie.

Volgens Boekaerts (2005) is een leerling intrinsiek gemotiveerd wanneer hij/zij zin heeft in een taak en geen externe beloning nodig heeft. Een leerling is extrinsiek gemotiveerd wanneer hij/zij een taak uitvoert om een beloning van iemand te krijgen of om straf te ontwijken. Cherry (2013) beschrijft dat je extrinsiek gemotiveerd bent wanneer je iets doet om een beloning te krijgen of om straf te vermijden. Voorbeelden hiervan zijn studeren voor een goed

cijfer of je kamer opruimen om je ouders tegemoet te komen. Cherry beschrijft dat je intrinsiek gemotiveerd bent wanneer je iets doet uit eigen waardering en beloning. Je doet iets omdat je het zelf wilt. Voorbeelden hiervan zijn deelnemen aan een sport omdat je de sport leuk vindt of een woordpuzzel doen omdat je de uitdaging interessant en leuk vindt. Daarnaast wordt er in deze thesis gesproken over differentiëren. Volgens Hooijmaaijers, Stokhof, en Verhulst (2011) is differentiëren het aanpassen van de instructie en de organisatie, door de leerkracht, aan de cognitieve verschillen tussen leerlingen. Tevens wordt er in deze thesis gesproken over de attributietheorie. Volgens Mens en Samenleving (2013) houdt de attributietheorie in dat iemand oorzaken zoekt voor een succes of een mislukking. Door inzichten in deze oorzaken kan er voor gezorgd worden dat de volgende keer het succes bijvoorbeeld weer behaald wordt. Intern attribueren houdt in dat je de oorzaak vooral bij jezelf zoekt. Extern attribueren houdt in dat je de oorzaak vooral buiten jezelf zoekt. Tevens zit de motivatietheorie in deze thesis verweven. Door Maslow (geciteerd in Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2011) wordt de motivatietheorie beschreven. Volgens hem heeft elk gedrag van een mens een reden en een doel. Dit wordt motivatie genoemd. Hij beschrijft tevens de hiërarchie van behoeften.

Bij het lezen komt de motivatie van de leerlingen aan de orde. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld wel of niet gemotiveerd zijn en hebben hiervoor een reden.

In deze thesis komt het leerkrachtgedrag veel naar voren. Door Spaans (2013) wordt beschreven dat het leerkrachtgedrag het gedrag van de leerkracht is. Volgens Spaans doet de leerkracht ertoe. Onder het leerkrachtgedrag vallen zowel de pedagogische als de didactische vaardigheden. Didactische vaardigheden zijn gericht op het lesgeven. De pedagogische vaardigheden zijn volgens Spaans gericht op de relatie en de omgang met de leerlingen. Tenslotte komen er verschillende factoren aan de orde. Door Encyclo (2014) wordt beschreven dat factoren omstandigheden of elementen zijn. Deze omstandigheden kunnen zowel positief als negatief zijn.

Vanuit de hierboven genoemde beginsituatie is de hoofdvraag opgesteld: “Hoe ziet het begeleidingstraject er uit inzake het verhogen van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten, van leerlingen in groep 5 en 6?” Deze hoofdvraag is onderverdeeld in deelvragen. Achter elke deelvraag staat of het een vraag betreft naar generieke kennis (G), contextkennis (C) of ontwerp-kennis (O):

1. Waarom is lezen belangrijk? (G)
2. In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 en 6 gemotiveerd wat betreft het stillezen? (C)
3. Hoe kan het leerkrachtgedrag van invloed zijn op het verhogen van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten? (G)
4. Welk leerkrachtgedrag is op dit moment te zien bij de leerkracht van groep 5 en 6, tevens onderzoeker, tijdens stilleesmomenten? (C)
5. Welke factoren kunnen van invloed zijn op het verhogen van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten? (G)
6. Welke factoren zijn op dit moment te zien ten aanzien van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten? (C)
7. In hoeverre heeft het ontwerp bijgedragen aan het verhogen van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 tijdens stilleesmomenten? (O)

In deze thesis is eerst het theoretisch kader te zien met daarin de inleiding van de literatuurstudie, de literatuurstudie en de conclusie van de literatuurstudie. Vervolgens is het vooronderzoek beschreven. Hierin wordt ten eerste de methode van het vooronderzoek gepresenteerd. Ten tweede zijn de resultaten te zien en ten derde is de conclusie van het vooronderzoek te zien. Hierna komt het onderzoek naar het ontwerp met daarin de methode, de resultaten en de conclusie van het onderzoek naar het ontwerp. In de discussie worden onder andere vervolgvragen en suggesties beschreven. Discussiepunten en aanbevelingen zijn

hier tevens te zien. In de literatuurlijst zijn alle bronnen te zien die geraadpleegd zijn voor deze thesis. Tenslotte zijn de bijlagen te zien.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk is het theoretisch kader te zien. De deelvragen die leiden tot generieke kennis worden hier beantwoord. Eerst volgt een inleiding van de literatuurstudie met daarin de vragen die leiden tot generieke kennis. Vervolgens wordt de generieke kennis gepresenteerd onder het kopje 'literatuurstudie'. Tenslotte is in dit hoofdstuk de conclusie van de literatuurstudie te zien onder het kopje 'Conclusie literatuurstudie'.

2.1 Inleiding literatuurstudie

In deze literatuurstudie wordt naar antwoorden gezocht op verschillende, hierboven gestelde, deelvragen. Onder het kopje 'Introductie' zijn alle deelvragen te zien. De deelvragen zijn onderverdeeld in vragen die leiden tot generieke kennis, contextkennis en ontwerp-kennis. Hieronder staan alleen de deelvragen die leiden tot generieke kennis:

1. Waarom is lezen belangrijk?
2. Hoe kan het leerkrachtgedrag van invloed zijn op het verhogen van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten?
3. Welke factoren kunnen van invloed zijn op het verhogen van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten?

Deze deelvragen, gericht op generieke kennis, zullen in de volgende paragraaf worden beantwoord middels literatuur.

2.2 Literatuurstudie

In deze paragraaf zullen de drie, hierboven gestelde, vragen beantwoord worden.

2.2.1 Belang van lezen

Cedin (2014) beschrijft dat lezen heel belangrijk is. Leerlingen die met plezier veel stillezen zullen betere lezers worden. Tevens wordt hun kennis van de wereld hierdoor ontwikkeld. Een ander belangrijk punt is dat de woordenschat vergroot wordt door te lezen. Deze aspecten spelen een grote rol bij het goed kunnen begrijpend lezen.

Spreij (2013) beschrijft dat lezen een sleutel tot de volwassen wereld is. Er gaat letterlijk een wereld voor leerlingen open wanneer ze lezen. Lezen en voorlezen stimuleren tevens het leervermogen. Leerlingen leren hierdoor nieuwere woorden en de bijbehorende betekenissen. Tevens doen ze volgens Spreij kennis op over de wereld om zich heen. Wanneer een leerling beter en meer leest, kan hij/zij meer en makkelijker leren. Lezen is volgens Spreij een sleutel tot kennis.

Door Vernooij (2007) wordt ook beschreven dat lezen belangrijk is en aan de basis van het leren staat. Het vormt een fundament voor de toekomst. Kunnen lezen is volgens Vernooij de sleutel tot participatie op politiek, sociaal en economisch gebied. Het is daarom volgens Vernooij heel belangrijk dat scholen een goede leesvaardigheid bij hun leerlingen ontwikkelen. Een goede leesvaardigheid is belangrijk voor de ontwikkeling van leerlingen, hun schoolloopbaan en hun zelfvertrouwen. Als leerlingen niet goed kunnen lezen zijn ze beperkt op allerlei terreinen.

Daarnaast beschrijft Spreij (2013) dat lezen ervoor zorgt dat een leerling beter kan luisteren, zich beter kan concentreren en beter kan fantaseren. Daarnaast vormen boeken en lezen een aanleiding tot pret, gezelligheid en interactie.

Vernooij (2007) meent dat het belangrijk is dat leerlingen gemotiveerd worden om te lezen, omdat daar de basis wordt gelegd voor leesplezier en het latere leesgedrag.

Tevens beschrijft Huizenga (2010) dat leren lezen belangrijk is voor het functioneren in de maatschappij. Lezen is de belangrijkste instrumentele vaardigheid die de leerlingen op school leren volgens Huizenga. Tevens is een goede leesvaardigheid een belangrijke voorwaarde voor schoolsucces.

Tenslotte beschrijft Zo Leuk Is Lezen (2013) dat het belangrijk is dat leerlingen leren lezen. Hierdoor worden leerlingen literair vaardig. Volgens Zo Leuk Is Lezen moet elke leerling op school leeservaring opdoen. Door hen wordt ook beschreven dat voorlezen belangrijk is voor de ontwikkeling van leerlingen. De fantasie wordt bijvoorbeeld geprikkeld. Tevens wordt hiermee het taalgevoel ontwikkeld. Elke dag zou er voorgelezen moeten worden.

2.2.2 Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten

In de literatuurstudie is ook een onderzoek gedaan naar het leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten. Er is gekeken of het leerkrachtgedrag van invloed is op de verhoging van de leesmotivatie.

Huizenga (2010) beschrijft hoe er gedifferentieerd kan worden binnen het leesonderwijs. Bij differentiatie gaat het volgens Huizenga om de maatregelen die een leerkracht neemt om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de individuele onderwijsbehoeften. Huizenga beschrijft dat er in het leesonderwijs gedifferentieerd kan worden door bijvoorbeeld te beschikken over verschillende boeken (stripboeken, gedichten, leesboeken et cetera). Tevens kan er een boekenhoek/leeshoek zijn waar leerlingen rustig kunnen lezen.

Door Hooijmaijers, Stokhof, en Verhulst (2011) wordt beschreven wat differentiëren inhoudt. Zij beschrijven dat de cognitieve verschillen tussen leerlingen toenemen. De leerkracht moet hierop zijn instructie en organisatie aanpassen om zo aan de individuele

onderwijsbehoeften van de leerlingen tegemoet te komen. Dit wordt differentiëren genoemd. Tevens geeft Pompert (2004) aan dat leerlingen boeken moeten lezen die ze aankunnen. Het moeten boeken zijn waar een leerling bijvoorbeeld iets mee heeft. Dit is volgens Pompert een onderdeel van goed leesonderwijs.

De Stichting Lezen (2012) noemt een aantal succesfactoren voor het verhogen van de leesmotivatie. Eén daarvan is de ondersteunende rol van de professional. Hieronder valt tevens de docent. De Stichting Lezen beschrijft dat leerlingen boeken moeten lezen die ze aankunnen. Hierdoor doen ze positievere leeservaringen op dan wanneer ze boeken moeten lezen die veel te moeilijk zijn. Door deze positieve leeservaringen komt een leerling weer een stapje hoger op het gebied van lezen. Daarnaast wordt differentiatie als een succesfactor genoemd. De leerkracht moet zorgen voor verschillende soorten boeken (stripboeken, gedichten, leesboeken et cetera). Deze boeken moeten tevens van verschillende niveaus zijn. De overige succesfactoren zullen onder het kopje ‘factoren voor verhoging leesmotivatie’ worden toegelicht.

Daarnaast is er, tijdens de literatuurstudie, gekeken naar de rol van de leerkracht.

Chambers (1991) beschrijft dat je steeds, tijdens het lezen, een serie handelingen verricht. Hij beschrijft tevens de taak van de helpende volwassene hierbij. Een leerling moet volgens Chambers het voorbeeld hebben van een volwassene die zelf ook leest. De helpende volwassene staat centraal in het leesproces. In Figuur 1 (Chambers, 1991, p. 9) zijn de handelingen te zien:



Figuur 1. De leescirkel. Herdrukt van The Reading Environment (p. 9), door A. Chambers, 1991, Portland: Stenhouse. Copyright 1991 door Stenhouse.

Door Stoeldraijer en Förer (2013) wordt beschreven hoe er feedback gegeven kan worden op de leesontwikkeling. Tijdens het lezen is de wijze waarop de leerling feedback krijgt van de

leerkracht heel belangrijk voor het leesproces en de leesmotivatie. Stoeldraijer en Förrer beschrijven dat er zo veel mogelijk positieve feedback moet worden gegeven. Er moeten bijvoorbeeld complimenten worden gegeven. Daarnaast moet er feedback op de vooruitgang van leerlingen worden gegeven. Ten derde moet de leerkracht feedback geven op de leesmotivatie van de leerlingen.

Door Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen, en Peters (2012) wordt beschreven dat de leesmotivatie van leerlingen verhoogd kan worden wanneer ze er de gelegenheid voor hebben, wanneer ze over geschikte materialen beschikken en wanneer ze een voorbeeld van een volwassene hebben. Een belangrijk onderdeel van de stimulerende leesomgeving is volgens hen de leerkracht zelf. De leerkracht staat model en laat zien dat hij/zij lezen belangrijk en leuk vindt. Hij/zij leest voor uit bijvoorbeeld een boek dat van huis is meegenomen.

Tevens wordt door McClure (2008) beschreven dat de leerkracht model is tijdens het lezen. De leerkracht moet betrokken zijn en belangstelling tonen tijdens het stillezen. De leerkracht moet volgens McClure geïnteresseerd zijn in de leerlingen en hun boeken tijdens het stillezen. Stoeldraijer en Förrer (2013) beschrijven tevens de rol van de leerkracht tijdens het stillezen. De leerkracht kan een model zijn voor de leerlingen door te laten zien dat hij/zij plezier beleeft aan het lezen. Hierdoor laat de leerkracht zien dat lezen de moeite waard is en leuk is. Dit motiveert leerlingen om te gaan lezen. De leerkracht kan, als het gaat om leesmotivatie, het verschil maken.

Tenslotte wordt door Stoeldraijer en Förrer (2013) beschreven hoe de leestijd gestart en afgesloten kan worden. De leerkracht vertelt bijvoorbeeld welk boek hij/zij gaat lezen. Enkele leerlingen kunnen dit tevens vertellen. De leestijd wordt kort met elkaar afgesloten. De leerkracht vraagt wie wat heeft gelezen. De leerkracht kan dit eventueel ook zelf benoemen. Er wordt kort gereflecteerd op de leestijd. In *Bijlage E* is een checklist over het leerkrachtgedrag te zien door Stoeldraijer en Förrer (2013). Wanneer deze checklist in acht wordt genomen, kan er volgens hen verhoging van leesmotivatie optreden.

2.2.3 Factoren voor verhoging leesmotivatie

In de literatuurstudie is ook een onderzoek gedaan naar eventuele factoren die kunnen zorgen voor een verhoging van de leesmotivatie. Er is gekeken welke factoren van invloed kunnen zijn op het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen.

Gambrell en Marinak (2009) noemen factoren van de omgeving die de leesmotivatie kunnen verhogen: zorgen voor verschillende boeken, delen van gelezen boeken, leerlingen laten voorlezen, praten over boeken en tijd voor leerlingen om zelf stil te lezen.

De Stichting Lezen (2012) noemt acht succesfactoren die de leesmotivatie van leerlingen kunnen verhogen:

1. Boekenaanbod;
2. Ondersteunende rol van de professional;
3. Stimulerende rol van ouders en vrienden;
4. Tijd en aandacht om te lezen (een rustige plek);
5. Voorlezen;
6. Vrij lezen;
7. Praten over boeken;
8. Differentiatie.

De ondersteunde rol van de professional en de differentiatie zijn besproken onder het vorige kopje.

Volgens de Stichting Lezen (2012) gaat de leesmotivatie, en daarmee de leesvaardigheid, omhoog wanneer leerlingen een divers aanbod aan leesmateriaal ter beschikking hebben. Het is belangrijk dat boeken aansluiten bij de behoeften en de beleavingswereld van de betreffende

leerlingen. Ouders en vrienden kunnen de leesmotivatie van leerlingen vergroten, door bijvoorbeeld voor te lezen en ervoor te zorgen dat een leerling thuis boeken heeft. Een rustige plaats en een rustig tijdstip zijn volgens de Stichting Lezen belangrijke voorwaarden om te kunnen lezen. Voorlezen wordt ook door de Stichting Lezen benoemd als succesfactor. Het voorlezen helpt bij het ontwikkelen van het fonologisch bewustzijn, de mondelinge vaardigheden, de woordenschat en het verhaalbegrip. Vrij lezen kan tevens zorgen voor een verhoging van de leesmotivatie. Een leerling moet hierbij in een boek naar keuze kunnen lezen. Tevens is vrij lezen effectief voor andere onderdelen van de leesvaardigheid, zoals de ontwikkeling van de woordenschat en de grammatica. De Stichting Lezen beschrijft dat het praten over boeken tevens kan zorgen voor een verhoging van de leesmotivatie. De leerlingen krijgen op deze manier zicht op verschillende boeken. Tevens zorgt het praten over boeken voor het makkelijker leggen van verbanden tussen teksten en eigen ervaringen. Hierdoor krijgt een leerling meer affiniteit met verschillende boeken.

Door McClure (2008) wordt beschreven dat er werkvormen kunnen worden ingezet, zoals de boekpromotie en de boekenclubs, ter verhoging van de leesmotivatie. Heel belangrijk is het volgens McClure dat er veel variatie is in leesmateriaal. McClure noemt tevens verschillende elementen, van zowel de omgeving als de leerkracht, waardoor de leesmotivatie verhoogd kan worden: beschikbaarheid van interessante boeken, betrokkenheid van de leerkracht (belangstelling tonen tijdens het lezen) en de mogelijkheid om te kunnen oriënteren op verschillende boeken.

Door Chambers (1991) wordt de boekbespreking beschreven als didactische werkvorm ter verhoging van de leesmotivatie. Hij beschrijft dat de leerkracht hierbij in het begin terughoudend moet zijn. Vooral de leerlingen moeten aan het woord zijn.

Zo Leuk Is Lezen (2013) beschrijft dat voorlezen tevens kan zorgen voor een verhoging van de leesmotivatie van leerlingen. Mede door voorlezen word je namelijk een goede lezer volgens Zo Leuk Is Lezen. Voorlezen is tevens belangrijk voor de ontwikkeling van leerlingen. Het prikkelt de fantasie en het ontwikkelt het taalgevoel. Volgens Zo Leuk Is Lezen gaan voorlezen en leesmotivatie hand in hand. Door Zo Leuk Is Lezen worden tevens vijftien voordelen van voorlezen beschreven:

1. De mondelinge en de schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen wordt verhoogd.
2. Voorlezen zorgt voor de ontwikkeling van de fantasie.
3. Voorlezen vergroot de woordenschat.
4. Voorlezen daagt uit om zelf te gaan lezen.
5. Door voor te lezen maken leerlingen kennis met andere boeken dan dat ze zelf zouden kiezen.
6. Voorlezen zorgt voor leesmotivatie.
7. Met voorlezen laat je leerlingen zien dat lezen leuk is.
8. Voorlezen helpt leerlingen te luisteren en te concentreren.
9. Voorlezen is een alternatief voor zelf lezen.
10. Voorlezen is gezellig.
11. Door voor te lezen raken leerlingen vertrouwd met allerlei verhaalsoorten en genres.
12. Voorlezen leert leerlingen wat het is om betekenisvol te lezen.
13. Voorlezen nodigt uit om samen over boeken te praten.
14. Voorlezen is een manier om zwakke lezers enthousiast te krijgen voor boeken.
15. Voorlezen is klassikaal; verschillen in leesniveau zijn minder van belang.

Door Walta (2013) worden enkele tips genoemd voor het voorlezen. Zorg ervoor dat er veel oogcontact is. Probeer hierbij alle leerlingen te betrekken. Kijk telkens naar een andere leerling in de klas. Met je vinger kan je de regels volgen zodat je de tekst niet kwijtraakt. Voorlezen vraagt om een langzaam basistempo. Alle woorden moeten goed tot hun recht

komen volgens Walta. Daarnaast is het verstandig om het voorlezen in te plannen op het weekrooster.

Door Stoeldraijer en Förrer (2013) wordt beschreven dat stillezen de beste manier is om veel leeservaring op te doen. Hierdoor maken leerlingen een vordering in het lezen. Stoeldraijer en Förrer beschrijven dat er dagelijks een stilleesmoment moet zijn van ongeveer vijftien minuten. In de klas kan een boekenhoek/leeshoek worden ingericht. Leerlingen kunnen om beurten in de boekenhoek/leeshoek lezen. Een mooie boekenhoek/leeshoek geeft volgens hen tevens aan dat lezen in de groep belangrijk gevonden wordt. Het kan tevens zorgen voor een verhoging van de leesmotivatie.

Door Zo Leuk Is Lezen (2013) worden de vijf v's uitgelegd ter bevordering van het lezen en de leesmotivatie:

1. Veel voorlezen;
2. Variatie;
3. Vaste leescoördinator;
4. Vaker in de (school)bibliotheek;
5. Volg de leerlingen.

Walta (2013) meent dat de schoolbibliotheek de motor van leesbevordering en leesmotivatie is. De schoolbibliotheek is een bibliotheek, maar dan op een school. Volgens hem moet er een grote collectie leesboeken aanwezig zijn. De presentatie van de schoolbibliotheek is ontzettend belangrijk. Boeken moeten overzichtelijk uitgestald zijn. Wel moet er iemand verantwoordelijkheid nemen voor de schoolbibliotheek, bijvoorbeeld de leesspecialist. Daarnaast beschrijft Walta (2013) verschillende werkvormen voor het verhogen van de leesmotivatie. Er worden basiswerkvormen en nieuwere werkvormen genoemd. De werkvormen vertellen, voorlezen en voordragen worden al langer gehanteerd. De boekenhoek/leeshoek en de boekenkring zijn nieuwere werkvormen. De boekenhoek/leeshoek is een hoek waarin de leerlingen kunnen lezen. Er kunnen bijvoorbeeld kussens liggen voor de leerlingen. Hierdoor kunnen de leerlingen op een ontspannende manier hun boek lezen. In de boekenhoek/leeshoek kunnen tevens verschillende boeken staan.

Stoeldraijer en Förrer (2013) beschrijven dat de leerkracht een leerling moet leren zich te oriënteren op een boek. Dit voorkomt dat leerlingen zomaar een boek kiezen dat na één bladzijde alweer terug wordt gelegd. Het is belangrijk dat leerlingen een boek kiezen dat ze ook echt willen lezen.

Het Makkelijk Lezen Plein (2011) heeft hiervoor een hulpmiddel: de vijfvingertest. Dit is een hulpmiddel voor de leerlingen om een boek te kiezen. De leerling kiest een pagina en leest de pagina voor zichzelf. De leerling houdt vijf vingers omhoog. Wanneer hij/zij een moeilijk woord tegenkomt, doet hij/zij één vinger omlaag. Wanneer alle vingers naar beneden zijn vóór het uitlezen van de pagina, zal het boek waarschijnlijk te moeilijk zijn voor de leerling. Tenslotte beschrijft Walta (2013) verschillende activiteiten die een ingang kunnen bieden tot het lezen van boeken:

1. De Kinderboekenweek;
2. De Nationale Voorleesdagen;
3. Het Voorleesontbijt;
4. De Nederlandse Kinderjury;
5. De Nationale Voorleeswedstrijd;
6. Een schrijver op school.

2.3 Conclusie literatuurstudie

In deze paragraaf zullen de opbrengsten van de literatuurstudie worden beschreven. De belangrijkste punten uit de literatuurstudie worden hier beschreven.

Door het doen van een literatuurstudie zijn er verschillende ideeën naar voren gekomen ten aanzien van het verhogen van de leesmotivatie. De drie generieke vragen zijn allemaal beantwoord. Veel ideeën worden in verschillende bronnen genoemd. Sommige ideeën uit de literatuur worden niet meegenomen naar het ontwerp, aangezien het anders te uitgebreid wordt. De attributietheorie wordt bij het ontwerp gehanteerd.

Volgens Mens en Samenleving (2013) is attributie het zoeken naar oorzaken voor een succes of een mislukking. Door meer inzicht in attributie kan je jezelf helpen de volgende keer (ook) een succes te behalen.

Ten aanzien van de leesmotivatie zullen er ook factoren (attributen) zijn die zorgen voor een verhoging hiervan. In deze thesis wordt gekeken welke (interne en externe) factoren zorgen voor een verhoging van de leesmotivatie. De attributietheorie komt hier dus aan te pas. Hieronder worden de belangrijkste bevindingen uit de literatuurstudie beschreven. Naar aanleiding van de resultaten uit het vooronderzoek zal er gekeken worden welke ideeën, uit de literatuur, toegepast zullen worden.

2.3.1 Belang van lezen

Er wordt onder andere door Vernooij (2007) beschreven dat lezen heel belangrijk is. Het vormt een fundament voor de toekomst. Kunnen lezen is volgens Vernooij de sleutel tot participatie op politiek, sociaal en economisch gebied. Het is daarom volgens Vernooij heel belangrijk dat scholen een goede leesvaardigheid bij hun leerlingen ontwikkelen. Een goede leesvaardigheid is belangrijk voor de ontwikkeling van leerlingen, hun schoolloopbaan en hun zelfvertrouwen. Als leerlingen niet goed kunnen lezen zijn ze beperkt op allerlei terreinen. Het leerkrachtgedrag is volgens Vernooij van groot belang bij het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen.

2.3.2 Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten

Door Huizenga (2010) wordt beschreven hoe er gedifferentieerd kan worden binnen het leesonderwijs. Pomper (2004) beschrijft dat het belangrijk is dat leerlingen boeken lezen die aansluiten bij hun leefwereld en de kwesties die op hen afkomen. Door Stoeldraijer en Förer (2013) wordt beschreven hoe de leestijd gestart en afgesloten kan worden. De leerkracht vertelt bijvoorbeeld welk boek hij/zij gaat lezen. Enkele leerlingen kunnen dit tevens vertellen. De leestijd wordt kort met elkaar afgesloten. De leerkracht vraagt wie wat heeft gelezen. De leerkracht kan dit eventueel ook zelf benoemen. Er wordt kort gereflecteerd op de leestijd. Daarnaast wordt er door hen een checklist over het leerkrachtgedrag gepresenteerd. Wanneer deze checklist in acht wordt genomen, kan er verhoging van leesmotivatie optreden. Er staat bijvoorbeeld in deze checklist dat er gepraat moet worden over boeken. Daarnaast wordt er door Stoeldraijer en Förer (2013) beschreven dat er zo veel mogelijk positieve feedback moet worden gegeven op de vooruitgang van de leerlingen op het gebied van stillezen en op de leesmotivatie van leerlingen.

2.3.3 Factoren voor verhoging leesmotivatie

Door de Stichting Lezen (2012) worden acht succesfactoren genoemd voor het verhogen van de leesmotivatie: het boekenaanbod, de ondersteunende rol van de professional, de stimulerende rol van ouders en vrienden, de tijd en de aandacht om te lezen met een rustige plek en op een rustig moment, het voorlezen, het vrij lezen, het praten over boeken en de differentiatie.

Het is belangrijk dat leerlingen boeken kiezen die ze aankunnen. In de literatuur is hiervoor een idee naar voren gekomen. Door het Makkelijk Lezen Plein (2011) wordt de vijfvingertest beschreven voor het kiezen van een boek. Een leerling kiest een boek en leest één bladzijde. De leerling houdt vijf vingers omhoog. Wanneer de leerling een moeilijk woord tegenkomt, gaat er één vinger omlaag. Wanneer alle vingers naar beneden zijn vóór het uitlezen van de pagina, is het boek waarschijnlijk te moeilijk voor de leerling.

Walta (2013) beschrijft verschillende werkvormen voor het verhogen van de leesmotivatie. De werkvormen vertellen, voorlezen en voordragen worden al jaren toegepast. De boekenhoek/leeshoek en de boekpromotie zijn nieuwere werkvormen. Deze werkvormen hebben als doel om kinderboeken onder de aandacht te brengen van de leerlingen. De boekenhoek/leeshoek is volgens Walta een hoek waarin de leerlingen kunnen lezen op een ontspannende manier. Er kunnen bijvoorbeeld kussens liggen en er kunnen verschillende boeken staan.

Zo Leuk Is Lezen (2013) beschrijft daarnaast dat er elke dag voorgelezen moet worden om de leesmotivatie te verhogen.

Stoeldraijer en Förrer (2013) vinden tenslotte dat er elke dag een stilleesmoment moet zijn van ongeveer vijftien minuten.

3 Vooronderzoek

Er is een vooronderzoek gedaan om de huidige situatie ten aanzien van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 in beeld te brengen. Door deze inventarisatie kan er bekeken worden in hoeverre er maatregelen moeten worden genomen. Tevens kan hierdoor de aanpak goed worden afgestemd op het probleem. Eerst is de methode van het vooronderzoek te zien. Daarna zijn de resultaten van het vooronderzoek te zien. De conclusie van het vooronderzoek volgt. Op basis van dit vooronderzoek is onder andere het ontwerp opgesteld.

3.1 Methode vooronderzoek

In het vooronderzoek wordt naar antwoorden gezocht op verschillende deelvragen. De deelvragen zijn onderverdeeld in vragen die leiden tot generieke kennis, contextkennis en ontwerp-kennis. Hieronder staan alleen de deelvragen die leiden tot contextkennis:

1. In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 en 6 gemotiveerd wat betreft het stillezen?
2. Welk leerkrachtgedrag is op dit moment te zien bij de leerkracht van groep 5 en 6, tevens onderzoeker, tijdens stilleesmomenten?
3. Welke factoren zijn op dit moment te zien ten aanzien van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten?

Deze deelvragen, gericht op contextkennis, zullen in dit hoofdstuk worden behandeld. Hieronder wordt beschreven hoe elke deelvraag onderzocht wordt. De methoden van dataverzameling en data-analyse zullen worden beschreven. Tevens zullen de randvoorwaarden worden beschreven: de procedure, de deelnemers, de instrumenten en het materiaal.

Eerst zal worden beschreven hoe de volgende deelvraag in het vooronderzoek wordt onderzocht: “In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 en 6 gemotiveerd wat betreft het stillezen?” Het onderzoeksinstrument dat hiervoor wordt ingezet is de Leuvense Betrokkenheidsschaal door de Hogeschool IPABO (2013). Er wordt voor deze schaal gekozen, omdat hierin betrokkenheidssignalen staan waarop een leerkracht kan letten tijdens het observeren. Daarnaast geeft deze schaal vijf schaalwaarden; vijf niveaus van betrokkenheid. In *Bijlage D* is de Leuvense Betrokkenheidsschaal te zien.

Huizenga (2010) beschrijft dat motivatie moeilijk te meten is.

Deze schaal biedt hiervoor een uitkomst. De schaal biedt structuur door aan de ene kant de betrokkenheidssignalen en aan de andere kant de niveaus van betrokkenheid. Hierdoor kan er per signaal worden aangegeven op welk niveau van betrokkenheid een leerling zich bevindt. Door de Hogeschool IPABO (2013) worden de volgende betrokkenheidssignalen genoemd: concentratie, energie, complexiteit en creativiteit, mimiek en houding, persistentie, nauwkeurigheid, reactietijd, verwoording en voldoening.

Niet alle betrokkenheidssignalen worden tijdens de observatie in acht genomen. De volgende betrokkenheidssignalen worden niet gehanteerd: energie, complexiteit en creativiteit en reactietijd. Energie wordt niet gebruikt omdat dit geen fysieke activiteit is. Complexiteit en creativiteit zijn tevens niet van toepassing omdat dit geen creatieve activiteit is. Tenslotte wordt de reactietijd niet gehanteerd, omdat er tijdens het stillezen niet veel prikkels worden gegeven door de leerkracht. De resterende betrokkenheidssignalen zijn wel relevant voor deze observatie. Bij het betrokkenheidssignaal ‘concentratie’ gaat het om hoe geconcentreerd de leerling is. Bij ‘mimiek en houding’ gaat het om de niet-verbale tekenen van betrokkenheid. Bij ‘persistentie’ gaat het erom of de aandacht en energie op één punt gericht is. Het gaat om de duur van deze concentratie. Bij ‘nauwkeurigheid’ gaat het om de zorg voor de taak. Bij ‘verwoording’ gaat het om spontane commentaren of om de beschrijvingen van wat leerlingen gedaan hebben. Bij ‘voldoening’ gaat het tenslotte om het genieten van de activiteit.

Er wordt geobserveerd aan de hand van de volgende niveaus van betrokkenheid, beschreven door de Hogeschool IPABO (2013): (1) geen activiteit, (2) vaak onderbroken activiteit, (3) min of meer aangehouden activiteit, (4) activiteit met intense momenten en (5) volgehouden intense activiteit.

Op het observatieformulier is elk signaal te zien. Elk betrokkenheidssignaal wordt beoordeeld aan de hand van de schaalwaarden 1 tot en met 5. Daarnaast is er ruimte voor een eventuele toelichting. Er wordt tevens een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen. Walta (2013) heeft een vragenlijst ontworpen voor leerlingen van groep 5 t/m 8 over het lezen. Hierin komen onder andere de mening, de boekenkeuze en de fijnste manier van lezen van de leerlingen naar voren. In deze vragenlijst komen tevens vragen naar voren gebaseerd op de vragenlijst over leesmotivatie door Förerr en Van de Mortel (2011). De meeste vragen komen overeen met de vragen uit de vragenlijst van Walta (2013). Deze vragenlijst is te zien in *Bijlage H*. Tenslotte zijn de kenmerken voor het beoordelen van de leesmotivatie, die door Huizenga (2010) worden benoemd, verwerkt in de vragenlijst. Huizenga beschrijft namelijk dat motivatie moeilijk te meten is. Hij beschrijft dat je als leerkracht wel op deze kenmerken kan letten.

De procedure gaat als volgt. De betrokkenheidsschaal wordt afgenomen door de onderzoeker. Er wordt geobserveerd tijdens (zelfstandige) stillesmomenten. De leerlingen zijn aan het lezen in hun leesboek, de onderzoek observeert ondertussen. Er wordt op een directe en gestructureerde manier geobserveerd. De vragenlijst is een indirecte en gestructureerde observatie. De onderzoeker en de leerlingen van groep 5 en 6 zijn hierbij de deelnemers. De materialen hierbij zijn dus de Leuvense Betrokkenheidsschaal door de Hogeschool IPABO (2013) en de vragenlijst voor de leerlingen over lezen door Walta (2013). Door de vragenlijst af te nemen wordt de persoonlijke kijk van de leerlingen op lezen in beeld gebracht. Door de observatie wordt duidelijk in hoeverre elke leerling leest en gemotiveerd is tijdens het lezen. Door Maslow (geciteerd in Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2011) wordt de motivatietheorie beschreven. Volgens hem heeft elk gedrag van een mens een reden en een doel. Dat wordt motivatie genoemd. Hij beschrijft tevens de hiërarchie van behoeften. In Figuur 2 (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2011, p. 55) zijn de behoeften van Maslow te zien:



Figuur 2. De hiërarchie van behoeften van Maslow. Herdrukt van Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs (p. 55), door T. Hooijmaaijers, T. Stokhof, en F. Verhulst, 2011, Assen: Van Gorcum. Copyright 2011 door Van Gorcum.

Bij het lezen komt de motivatie van de leerlingen aan de orde. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld wel of niet gemotiveerd zijn. Leerlingen lezen bijvoorbeeld wel of niet graag en hebben hiervoor een bepaalde reden. Deze motivatietheorie zit verweven in dit onderzoek. Nu zal beschreven worden hoe de volgende deelvraag in het vooronderzoek wordt onderzocht: “Welk leerkrachtgedrag is op dit moment te zien bij de leerkracht van groep 5 en 6, tevens onderzoeker, tijdens stillesmomenten?”

Het onderzoeksinstrument dat hiervoor wordt ingezet is de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förrer (2013). De checklist over het leerkrachtgedrag wordt ingevuld door de leerkracht van groep 5 en 6, die tevens de onderzoeker is. Daarnaast brengt de leerkracht van groep 5 en 6, tevens de onderzoeker, zijn eigen voorkeur voor een bepaald boekengenre in kaart aan de hand van het leesprofiel door Start to Read (2014). Bij de checklist over het leerkrachtgedrag komen onder andere de volgende onderdelen aan bod: de leerkracht als model en bemiddelaar, het leesaanbod, leerlingen helpen bij het kiezen van boeken, de leestijd en het praten en verwerken van gelezen boeken. Bij het leesprofiel zijn de volgende onderdelen te zien: romanticus, trekvogel, adrenalinezoeker, literair, evenwichtszoeker, autodidact en huismus.

De procedure gaat als volgt. De leerkracht van groep 5 en 6, tevens de onderzoeker, vult het leesprofiel en de checklist over het leerkrachtgedrag in. Eventueel wordt er geobserveerd tijdens het stillezen wanneer bepaalde kenmerken van de checklist over het leerkrachtgedrag nog niet bekend zijn. De leerkracht van groep 5 en 6, tevens de onderzoeker, is dus de deelnemer hierbij. Als er wel geobserveerd wordt, zijn de leerlingen ook deelnemers hierbij. De materialen hierbij zijn dus de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förrer (2013) en het leesprofiel door Start to Read (2014).

Door het invullen van de checklist over het leerkrachtgedrag wordt het leerkrachtgedrag duidelijk. Er kan vervolgens geconcludeerd worden welke factoren wel en niet gehanteerd worden. De resultaten uit het vooronderzoek kunnen hierop worden afgestemd. Door het maken van het leesprofiel komt de leerkracht in aanraking met de verschillende boekengenres en de verschillende interesses qua boeken. De leerkracht weet hierdoor tevens welke voorkeur hij zelf heeft. Het besef dat iedereen verschillende voorkeuren voor boeken heeft wordt hierdoor wellicht ontdekt. Dit kan er tevens voor zorgen dat een leerkracht besluit om verschillende boeken, van verschillende genres, voor de leerlingen beschikbaar te stellen (bijvoorbeeld in de klas).

Tenslotte zal beschreven worden hoe de volgende deelvraag in het vooronderzoek wordt onderzocht: “Welke factoren zijn op dit moment te zien ten aanzien van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten?” De onderzoeksinstrumenten die hiervoor worden ingezet zijn een observatie, een gesprek met de leerkracht van groep 5 en 6 en een gesprek met de leesspecialist. Leerlingen en leerkrachten zullen bevraagd worden over het inzetten en hanteren van verschillende factoren ten aanzien van de leesmotivatie.

De procedure gaat als volgt. Er wordt op een directe en ongestructureerde manier geobserveerd. Tijdens het stillezen wordt er, door de onderzoeker, opgeschreven welke factoren worden ingezet. Daarnaast wordt er een gesprek gevoerd met de leerkracht van groep 5 en 6. Er wordt gevraagd welke factoren worden ingezet ten aanzien van het stillezen en de leesmotivatie, aangezien wellicht niet tijdens elk stilleesmoment bepaalde factoren worden ingezet. Tevens wordt er een gesprek gevoerd met de leesspecialist. De leesspecialist heeft wellicht meer zicht op de verschillende factoren die worden ingezet. De leerlingen en de leerkrachten zullen bevraagd worden over het inzetten en hanteren van verschillende factoren ten aanzien van het stillezen en de leesmotivatie, zodat ook hun kijk hierop duidelijk wordt. De onderzoeker, de leerlingen, de leerkracht van groep 5 en 6 en de leesspecialist zijn de deelnemers hierbij.

Bij de observatie wordt open observatiemateriaal gebruikt. Er wordt een papier gebruikt waarop, gedurende het stilleesmoment, geschreven kan worden welke verschillende factoren worden ingezet. Tijdens de gesprekken met de leerkracht van groep 5 en 6 en de leesspecialist wordt een papier gebruikt waarop geschreven kan worden welke factoren er worden ingezet ten aanzien van de leesmotivatie tijdens het stillezen. Deze vraag wordt dus aan de leerkracht van groep 5 en 6 en de leesspecialist gesteld: “Welke factoren zijn op dit moment te zien ten aanzien van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten?”

3.2 Resultaten vooronderzoek

In deze paragraaf zullen de volgende drie deelvragen, die leiden tot contextkennis, worden beantwoord:

1. In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 en 6 gemotiveerd wat betreft het stillezen?
2. Welk leerkrachtgedrag is op dit moment te zien bij de leerkracht van groep 5 en 6, tevens onderzoeker, tijdens stilleesmomenten?
3. Welke factoren zijn op dit moment te zien ten aanzien van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten?

3.2.1 Motivatie tijdens stillezen

Ten eerste zal de volgende deelvraag worden beantwoord: “In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 en 6 gemotiveerd wat betreft het stillezen?”

Hieronder is de analyse te zien van de afgenomen Leuvense Betrokkenheidsschaal. Er is steeds geobserveerd tijdens een stilleesmoment. Er is te Hoonhorst geobserveerd, op drie momenten:

- 12 december 2014, van 8:30 uur tot 09:00 uur.
- 18 december 2014, van 13:00 uur tot 13:30 uur.
- 19 december 2014, van 8:30 uur tot 09:00 uur.

Gedurende deze drie observatiemomenten zijn de 24 leerlingen van groep 5 en 6 geobserveerd. Hierbij werden zes betrokkenheidssignalen in acht genomen: concentratie, mimiek en houding, persistentie, nauwkeurigheid, verwoording en voldoening. Per betrokkenheidssignaal en per leerling is er gescoord op een schaal van 1 tot en met 5. De betrokkenheidssignalen staan verticaal, de schaalwaarden staan horizontaal in de tabel. Onder het kopje ‘methode vooronderzoek’ is te lezen waar elke schaalwaarde voor staat. Wanneer er bij concentratie onder de schaalwaarde 1 een 2 staat, betekent dit dat twee leerlingen gedurende de observatie op het betrokkenheidssignaal ‘concentratie’ een schaalwaarde van 1 hebben gescoord. In Tabel 1 zijn de resultaten te zien van de afgenomen Leuvense Betrokkenheidsschaal:

Tabel 1

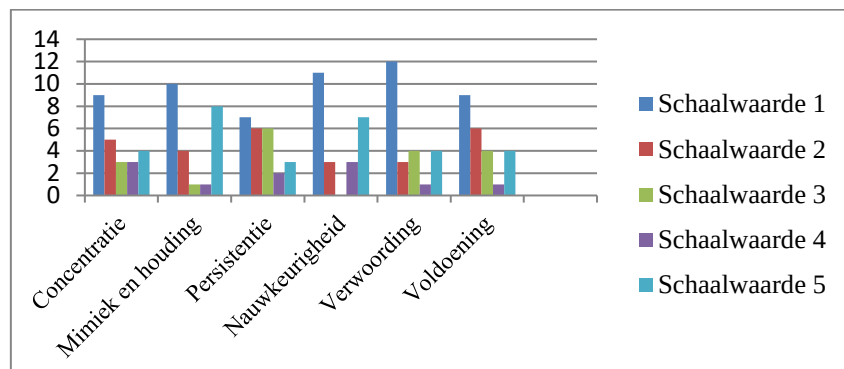
Resultaten Leuvense Betrokkenheidsschaal vooronderzoek

	1	2	3	4	5
Concentratie	9	5	3	3	4
Mimiek en houding	10	4	1	1	8
Persistentie	7	6	6	2	3
Nauwkeurigheid	11	3	0	3	7
Verwoording	12	3	4	1	4
Voldoening	9	6	4	1	4

In Figuur 3 zijn de resultaten wederom te zien. Dit geeft een overzichtelijker beeld. Verticaal staat het aantal leerlingen. Hier staat als hoogste aantal 14, maar aan het onderzoek nemen 24 leerlingen deel. Dit heeft er mee te maken dat bij deze analyse niet meer dan 14 keer wordt gescoord bij één schaalwaarde van een betrokkenheidssignaal. Horizontaal staan de betrokkenheidssignalen.

In de legenda is te zien welke kleur voor welke schaalwaarde staat.

Figuur 3 Resultaten Leuvense Betrokkenheidsschaal vooronderzoek



Zoals uit deze analyses te zien is, wordt er het meest gescoord op de eerste (58 keer) en de tweede schaalwaarde (27 keer). De derde schaalwaarde wordt 18 keer gescoord. 11 leerlingen scoren op de vierde schaalwaarde. 30 leerlingen scoren op de vijfde schaalwaarde. Op het betrokkenheidssignaal 'mimiek en houding' wordt door 8 leerlingen op schaalwaarde 5 gescoord. Dit heeft er mee te maken dat deze leerlingen gedurende het observatiemoment een goede houding hadden. Toch is het zo dat van deze 8 leerlingen niet iedereen ook bijvoorbeeld op 'concentratie' schaalwaarde 5 scoort. Niet elke leerling van deze 8 leerlingen was de gehele activiteit geconcentreerd, echter waren de mimiek en houding van deze leerlingen wel goed. Bij 'nauwkeurigheid' scoren 7 leerlingen op schaalwaarde 5. Van deze 7 leerlingen was niet elke leerling de gehele tijd geconcentreerd. Toch wanneer een leerling even geconcentreerd was, was hij/zij heel nauwkeurig. Er is dus gekeken naar de nauwkeurigheid wanneer een leerling aan het lezen was. Er is bijvoorbeeld gekeken of een leerling ook echt de bladzijden aan het lezen was. Wanneer een leerling namelijk niet aan het lezen is, is er automatisch ook geen nauwkeurigheid. Dit zou een eenzijdig beeld geven. Er is dus te zien dat er veel wordt gescoord op de eerste en de tweede schaalwaarden. Ten aanzien van alle (zes) betrokkenheidssignalen is er dus vaak geen activiteit (schaalwaarde 1) en vaak een onderbroken activiteit (schaalwaarde 2). Tevens is de vragenlijst afgenomen bij de 24 leerlingen van groep 5 en 6. Deze vragenlijst is afgenomen, te Hoonhorst, op donderdag 18 december 2014 van 13:00 uur tot 13:15 uur. Van de afgenomen vragenlijst zijn de belangrijkste, en meest relevante vragen voor dit onderzoek, opgenomen in de analyse. Het getal dat ingevuld is staat voor de hoeveelheid leerlingen die ja of nee heeft beantwoord. In Tabel 2 zijn de resultaten te zien van de vragenlijst:

Tabel 2

Resultaten vragenlijst leerlingen vooronderzoek

	Ja	Nee
Houd je van lezen?	8	16
Lees je veel op school?	18	6
Lees je veel thuis?	11	13
Lees je wel eens uit jezelf?	8	16
Lees je alleen omdat je de leestoetsen goed wilt doen?	7	17
Lees je alleen omdat het moet voor school?	9	15

Lees je omdat je zelf wilt lezen?	8	16
Heb je boeken thuis?	20	4
Leen je wel eens boeken bij de openbare bibliotheek?	19	5
Vind je lezen belangrijk?	20	4

Er is te zien dat het grootste gedeelte van de leerlingen (16) aangeeft niet van lezen te houden. Daarnaast is te zien dat het grootste gedeelte van de leerlingen niet uit zichzelf leest. Ongeveer de helft van de leerlingen leest veel thuis. Het grootste gedeelte van de leerlingen leest veel op school. Daarnaast is, bij de vraag over het lenen van boeken bij de openbare bibliotheek, te zien dat het grootste gedeelte wel eens boeken leent. Dit terwijl het grootste gedeelte van de leerlingen niet van lezen houdt. Een verklaring hiervoor is wellicht dat de klas eens in de zoveel tijd gezamenlijk naar de openbare bibliotheek gaat om boeken te lenen. De volgende vraag werd tevens gesteld: “Op welke manier lees je het fijnst?” De leerlingen gaven aan het fijnst te lezen in een zachte omgeving, met bijvoorbeeld kussens, op een stoel of in een leeshoek. Veel leerlingen gaven aan dat ze lezen wel belangrijk vinden.

3.2.2 Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten

Nu zal de volgende deelvraag worden beantwoord: “Welk leerkrachtgedrag is op dit moment te zien bij de leerkracht van groep 5 en 6, tevens onderzoeker, tijdens stilleesmomenten?”

Het leerkrachtgedrag is geobserveerd. De leerkracht start de leestijd door te zeggen: “Iedereen pakt nu zijn/haar leesboek en begint te lezen.” De leestijd wordt afgesloten door te zeggen: “Iedereen doet nu het leesboek weg en pakt het taalboek.” De leerkracht leest tussendoor niet zelf maar kijkt na en is op de computer aan het werk. In *Bijlage F* is de ingevulde checklist over het leerkrachtgedrag te zien, ingevuld tijdens het vooronderzoek.

Uit het ingevulde leesprofiel bleek ‘adrenalinezoeker’ het best te passen bij de leerkracht van groep 5 en 6, tevens de onderzoeker. Het leesprofiel en de checklist over het leerkrachtgedrag zijn door de onderzoeker ingevuld op donderdag 8 januari 2015 om 15:30 uur te Hoonhorst. Het ingevulde leesprofiel is te zien in *Bijlage I*.

3.2.3 Factoren ten aanzien van de leesmotivatie

Nu zal de volgende deelvraag worden beantwoord: “Welke factoren zijn op dit moment te zien ten aanzien van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten?” Tijdens de observatie waren er geen opvallende factoren te zien. Leerlingen gaven aan dat er een boekbespreking wordt gehouden, dat er wordt voorgelezen en stil gelezen, maar dat er geen boekenhoek/leeshoek is. Aangezien er uit de observatie niet genoeg informatie werd verkregen, zijn er gesprekken gevoerd. Volgens de leerkracht van groep 5 en 6 worden er op dit moment verschillende werkvormen ingezet zoals de boekbespreking en het elke dag voorlezen en stillezen. Er wordt geen boekenhoek/leeshoek ingezet. Volgens haar wordt er niet aan boekpromotie gedaan. De leesspecialist gaf dezelfde werkvormen aan. Daarnaast gaf ze aan dat de school in 2015 bezig gaat met de ‘Bibliotheek op school’. Ze vertelde dat de school meedoet aan verschillende ‘projecten’ op het gebied van lezen: de Kinderboekenweek, het voorleesontbijt (werd gedaan), de voorleeswedstrijd en het incidenteel uitnodigen van een schrijver op school. De bibliotheek op school zal dus worden ingezet. Dit valt buiten deze thesis, aangezien het pas later in het jaar wordt opgezet.

3.3 Conclusie vooronderzoek

In deze paragraaf zullen de belangrijkste bevindingen uit het vooronderzoek worden weergegeven.

Het vooronderzoek heeft informatie opgeleverd. In de vorige paragraaf zijn de drie deelvragen, gericht op contextkennis, allemaal beantwoord. Hieronder worden de belangrijkste bevindingen uit het vooronderzoek beschreven. In deze paragraaf worden tevens conclusies getrokken op basis van het vooronderzoek. Naar aanleiding van deze conclusies en de belangrijkste bevindingen zal het ontwerp, met bijbehorende ontwerpcriteria, worden opgesteld.

3.3.1 Motivatie tijdens stillezen

Uit de vragenlijst voor de leerlingen blijkt dat het grootste gedeelte van de leerlingen (16 van de 24 leerlingen) van groep 5 en 6 lezen niet leuk vindt. Hieruit is te concluderen dat het grootste gedeelte van de leerlingen niet gemotiveerd is ten aanzien van het stillezen. De leesmotivatie van groep 5 en 6 is dus, blijkend uit deze vragenlijst, laag. Om een betrouwbaarder beeld te krijgen van deze leesmotivatie is er geobserveerd.

Tijdens het observeren, aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal, blijkt dat het grootste gedeelte van de leerlingen niet echt aan het lezen is. Ten aanzien van alle (zes) betrokkenheidssignalen wordt er het meest gescoord op de eerste schaalwaarde. Schaalwaarde 1 betekent dat er geen activiteit is. Daarna wordt er het meest gescoord op schaalwaarde 2 (onderbroken activiteit). Hieruit is te concluderen dat het grootste gedeelte van de leerlingen uit groep 5 en 6 tijdens een stilleesmoment niet aan het lezen is.

Uit de resultaten van de ingevulde vragenlijsten blijkt dat het grootste gedeelte van de leerlingen niet leest omdat hij/zij het zelf wilt. Daarnaast geeft het grootste gedeelte van de leerlingen aan veel op school te lezen. Uit de analyse van de observaties aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal is dus te zien dat het grootste gedeelte van de leerlingen niet geconcentreerd is tijdens het stillezen. Mogelijk kan dit een oorzaak-gevolg relatie zijn: het grootste gedeelte van de leerlingen leest niet omdat hij/zij het zelf wilt en het grootste gedeelte is tevens niet geconcentreerd tijdens het stillezen.

Als er een vergelijking wordt gemaakt tussen de resultaten van de observaties aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal en de resultaten van de ingevulde vragenlijsten, kan er geconcludeerd worden dat het grootste gedeelte van de leerlingen uit groep 5 en 6 lezen niet leuk vindt en niet aan het lezen is tijdens een stilleesmoment. Hieruit kan vervolgens de conclusie getrokken worden dat de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 laag is.

3.3.2 Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten

Uit het ingevulde leesprofiel blijkt ‘adrenalinezoeker’ het best te passen bij de leerkracht van groep 5 en 6, tevens de onderzoeker. Na het invullen van de checklist over het leerkrachtgedrag van Stoeldraijer en Förer (2013) bleek dat er verschillende kenmerken en gedragingen niet door de leerkracht worden ingezet. De leerkracht leest bijvoorbeeld niet zelf tijdens het stillezen. Tevens worden er, tijdens het stillezen, boeken geruild en uitgekozen. De leestijd wordt niet bewust gestart en afgesloten. Mogelijk kan dit een oorzaak-gevolg relatie zijn: de leerkracht zet bijna geen kenmerken van de checklist over het leerkrachtgedrag in, de leerlingen zijn hierdoor niet geconcentreerd en gemotiveerd ten aanzien van het lezen. Het kan tevens de oorzaak zijn van de lage leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. In *Bijlage F* is de ingevulde checklist over het leerkrachtgedrag te zien, ingevuld tijdens het vooronderzoek.

3.3.3 Factoren ten aanzien van de leesmotivatie

Tijdens de observatie waren er geen opvallende factoren te zien. Om meer informatie te verkrijgen zijn er gesprekken gevoerd met de leerkracht van groep 5 en 6 en de leesspecialist. Volgens de leerkracht van groep 5 en 6 worden er op dit moment verschillende werkvormen ingezet. De boekbespreking wordt bijvoorbeeld ingezet. De leerlingen bespreken hierbij een boek met de rest van de klas. Daarnaast wordt er elke dag voorgelezen door de leerkracht en wordt er elke dag stil gelezen. Dit gaven de leerlingen tevens aan. De leerkracht van groep 5 en 6 vertelde dat er geen boekenhoek/leeshoek wordt gehanteerd. Er wordt tevens volgens haar niet aan boekpromotie door de leerkracht gedaan.

De leesspecialist gaf dezelfde werkvormen aan. Daarnaast gaf ze aan dat de school bezig is met het invoeren van de bibliotheek op school. Dit zal later in het jaar worden opgezet. Ze vertelde dat de school meedoet aan verschillende 'projecten' op het gebied van lezen: de Kinderboekenweek, het voorleesontbijt (werd gedaan), de voorleeswedstrijd en het incidenteel uitnodigen van een schrijver op school. De bibliotheek op school zal dus worden ingezet. Dit valt buiten deze thesis, aangezien het pas later in het jaar wordt opgezet.

4 Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk zal het onderzoek naar het ontwerp te zien zijn. Eerst is de ‘methode onderzoek naar het ontwerp’ te zien. Hierbij zullen onder andere de ontwerpcriteria worden beschreven. Vervolgens zijn de ‘resultaten onderzoek naar het ontwerp’ te zien. De resultaten van het uitgevoerde ontwerp zullen hierbij worden gepresenteerd. Tenslotte is de ‘conclusie onderzoek naar het ontwerp’ te zien. Er zullen conclusies worden getrokken op basis van de resultaten van het uitgevoerde ontwerp.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Op basis van het vooronderzoek is er een ontwerp gemaakt. Een beschrijving van het ontwerp is tevens te zien in *Bijlage J*. Hieronder staan de ontwerpeisen, onderverdeeld in categorieën: *Kenmerken van de doelgroep*

- De leerlingen moeten de vijfvingertest gaan hanteren voor het kiezen van een boek, op basis van het Makkelijk Lezen Plein (2011).

Kenmerken van de leraar

- De leerkracht moet de kenmerken van de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förrer (2013) in acht nemen. De leerkracht leest bijvoorbeeld zelf tijdens het stillezen, boeken worden niet in de leestijd geruild en er wordt gepraat over verschillende boeken.
- Op basis van Stoeldraijer en Förrer (2013) moet er zo veel mogelijk positieve feedback, door de leerkracht, worden gegeven op de leesontwikkeling en de leesmotivatie van de leerlingen.

Organisatorische kenmerken

- Een boekenhoek/leeshoek inrichten in de klas waarin de leerlingen kunnen lezen, op basis van Walta (2013).
- Elke dag moet er worden voorgelezen door de leerkracht, op basis van Vernooij (2007).
- De leestijd wordt gezamenlijk gestart en afgesloten, op basis van Stoeldraijer en Förrer (2013). De leerkracht vertelt aan het begin welk boek hij/zij gaat lezen, enkele leerlingen kunnen dit tevens vertellen. De leestijd wordt kort afgesloten door te vragen wie wat heeft gelezen. De leerkracht kan dit eventueel ook benoemen.
- Het ontwerp moet zes weken worden uitgevoerd.

Pedagogische, didactische, vakdidactische en inhoudelijke kenmerken

- Er moet sprake zijn van differentiatie, op basis van Pompert (2004). Er moeten boeken van verschillende genres en verschillende niveaus aanwezig zijn die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
- Het ontwerp moet gericht zijn op het verhogen van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. Vernooij (2007) geeft namelijk aan dat het belangrijk is dat leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen.
- De succesfactoren voor het verhogen van de leesmotivatie (voorlezen, vrij lezen, praten over boeken, differentiatie et cetera), die door de Stichting Lezen (2012) worden beschreven, moeten in acht worden genomen.

Het overkoepelende doel van het ontwerp is het verhogen van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. Hiervoor wordt onder andere de boekenhoek/leeshoek ingezet. Op dit moment is de leesmotivatie van deze leerlingen laag. Het grootste gedeelte van de leerlingen vindt lezen niet leuk en is niet aan het lezen tijdens een stilleesmoment. Hier komt

dus een ander doel aan bod: de leerlingen zijn tijdens een stilleesmoment echt aan het lezen. Het doel van de leerkracht is om zijn/haar leerkrachtgedrag, tijdens een stilleesmoment, aan te passen aan onder andere de genoemde eisen uit de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förrer (2013). Hierdoor kan de leerkracht mogelijk zorgen voor een verhoging van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. Het verhogen wordt door Encyclo (2014) beschreven als het vergroten, het versterken of het bevorderen van iets. In dit geval is dit dus de leesmotivatie. Door te praten over verschillende boeken wordt het volgende beoogd: de leerlingen krijgen meer zicht op verschillende boeken en hierdoor wordt hun horizon verbreed. Een ander doel wordt nagestreefd door het hanteren van de vijfvingertest. Hierdoor leert een leerling om, voor het kiezen van een boek, te beredeneren of het boek niet te moeilijk voor hem/haar is.

In het begeleidingstraject voor het verhogen van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 zal het stillezen zes weken lang volgens een nieuw didactisch concept worden vorm gegeven. De leerlingen zullen tijdens het stillezen een leesboek lezen. De leerkracht van groep 5 en 6, tevens de onderzoeker, zal hierbij zelf ook gaan lezen. Dit ontwerp zal van week 10 tot en met week 15 worden gehanteerd. Het zal worden getest in week 7 en week 8. Het ontwerp zal worden gehanteerd op de St. Cyriacusschool te Hoonhorst en het wordt in het klaslokaal van groep 5 en 6 uitgevoerd. Het ontwerp wordt ingezet met als hoofddoel het verhogen van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6, omdat de leesmotivatie van deze leerlingen op dit moment erg laag is. Het verhogen wordt door Encyclo (2014) beschreven als het vergroten, het versterken of het bevorderen van iets. In dit geval is dit dus de leesmotivatie.

Het stillezen wordt volgens een nieuw didactisch concept gegeven. Voor het kiezen van een nieuw boek gaan de leerlingen de vijfvingertest van het Makkelijk Lezen Plein (2011) hanteren om te voorkomen dat een boek te moeilijk blijkt te zijn. Hierbij wordt er één pagina gelezen en heeft de leerling vijf vingers omhoog. Wanneer hij/zij een moeilijk woord tegenkomt gaat er één vinger omlaag. Wanneer alle vingers omlaag zijn zal het boek waarschijnlijk te moeilijk zijn. De leerling kan dan beter een ander boek kiezen.

De onderzoeker, die ook leerkracht van groep 5 en 6 is, gaat de kenmerken van de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förrer (2013) hanteren. Sommige kenmerken worden al gehanteerd, anderen niet. De leerkracht zal nu zelf gaan lezen tijdens het stillezen. Daarnaast gaat de leerkracht met de leerlingen praten over verschillende boeken. Hierdoor wordt de horizon van de leerlingen, ten aanzien van boeken, verbreed. De leerlingen krijgen hierdoor meer zicht op verschillende boeken. Ze weten welke boeken er nog meer zijn en ze weten, door het praten over de boeken, waar een boek over gaat. Op basis hiervan kunnen de leerlingen dit boek wel of niet gaan lezen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld ook, incidenteel, een stukje voorlezen uit hun leesboek. Hierdoor kunnen de leerlingen elkaar zicht geven op verschillende boeken. Hierdoor wordt tevens de horizon van de leerlingen, ten aanzien van boeken, verbreed. Daarnaast maken de leerlingen kennis met de verschillende schrijfstijlen van de boeken. Op basis hiervan kan een leerling beredeneren of een boek wel of niet bij hem/haar past. De leerling kan vervolgens wel of niet voor het boek kiezen. Daarnaast leren de leerlingen zelf veel van het voorlezen. Ze leren woorden uit te spreken, ze leren te variëren in hun stemgebruik en ze oefenen met het overbrengen van een verhaal. Hierbij kunnen de leerlingen tevens hun lichaamstaal en hun mimiek gaan inzetten. Tevens kan een leerling, incidenteel, een boek promoten aan de rest van de klas. Er wordt gezorgd voor verschillende boeken (prentenboeken, informatieboeken et cetera) voor de leerlingen op verschillend niveau. Tevens zal de leerkracht boeken introduceren aan het begin van de leestijd. Leerlingen kunnen ook boeken aan elkaar introduceren. Bij de start van de leestijd heeft iedere leerling een leesboek. Er zal niet halverwege de leestijd worden geruild. De leerkracht zal met de

leerlingen praten over de gelezen boeken. Er wordt kort gereflecteerd op verschillende gelezen boeken.

De leerkracht gaat meer positieve feedback geven op de leesontwikkeling en de leesmotivatie van de leerlingen zodat de leerlingen zich bewuster worden van hun eigen ontwikkeling. Samen met de leerlingen zal er een boekenhoek/leeshoek worden ingericht. In de boekenhoek/leeshoek kunnen de leerlingen boeken lezen op een 'relaxte' manier. De leerlingen kunnen hiervoor van huis bijvoorbeeld kussens of zitzakken meenemen. In de boekenhoek/leeshoek zullen ook boeken uitgestald staan. Daarnaast zal er elke dag worden voorgelezen door de leerkracht. De leestijd zal nu, in het nieuwe concept, bewuster worden gestart en afgesloten. Aan het begin vertelt de leerkracht welk boek hij gaat lezen. Enkele leerlingen kunnen dit tevens vertellen. De leestijd wordt afgesloten door te vragen wie wat heeft gelezen en hoe hij/zij het vond. Bij dit ontwerp worden ten slotte de succesfactoren, genoemd door de Stichting Lezen (2012), in acht genomen: boekenaanbod, ondersteunende rol van de professional, stimulerende rol van ouders en/of vrienden, tijd en aandacht om te lezen, voorlezen, vrij lezen, praten over boeken en differentiatie.

Gedurende de uitvoering van het ontwerp wordt er toezicht gehouden op het proces, het 'monitoren'. De uitvoering van het ontwerp zal worden gevolgd om eventuele verbeteringen en aanpassingen aan te brengen. Tijdens de uitvoering van het ontwerp zullen er aantekeningen worden gemaakt van het proces. Dit zal gebeuren aan de hand van een logboek. Opvallende kenmerken zullen worden genoteerd. Er wordt kritisch gekeken of de ontwerpseisen worden gehanteerd. De checklist over het leerkrachtgedrag van Stoeldraijer en Förer (2013) wordt hierbij onder andere gehanteerd. De kenmerken van de checklist worden teruggekoppeld op de uitvoering van het ontwerp. Er wordt gekeken of de kenmerken worden gehanteerd. Zo niet, dan wordt er een aanpassing aangebracht aan het ontwerp. Er wordt tevens gekeken of de leerlingen de vijfvingertest hanteren bij het kiezen van een boek. Hierdoor kan er worden nagegaan of een leerling een niet te moeilijk boek kiest. Daarnaast wordt er gekeken in hoeverre de leerlingen betrokken zijn bij het praten over boeken en de boekpromoties. Er wordt tevens gekeken of er leerlingen zijn die zelf een boek willen promoten aan de rest van de klas. Vervolgens kan er gekeken worden of de boekpromotie zin heeft en of de leerlingen hierdoor bepaalde boeken gaan lezen. Het gebruik van de boekenhoek/leeshoek wordt nauwkeurig gevolgd. Er wordt gekeken of de leerlingen in de boekenhoek/leeshoek willen lezen. Als er leerlingen lezen, wordt er tevens gekeken of de leerlingen ook echt lezen. Daarnaast wordt er gelet op spontane uitspraken/gedragingen/gevoelens van leerlingen met betrekking tot de leesmotivatie. Deze uitspraken/gedragingen/gevoelens worden genoteerd. Een leerling kan bijvoorbeeld aangeven lezen nu veel leuker te vinden. Er wordt gekeken of de leestijd ook echt bewust wordt gestart en afgesloten. Gedurende de uitvoering van het ontwerp worden er boeken geruild met nieuwere boeken. Tenslotte wordt er gekeken of er elke dag wordt voorgelezen.

Door het monitoren toe te passen tijdens de uitvoering van het ontwerp kan er kritisch worden gekeken of het ontwerp volgens de gestelde criteria wordt uitgevoerd. Wanneer blijkt dat één of meerdere kenmerken niet worden gehanteerd tijdens de uitvoering van het ontwerp, wordt de uitvoering bijgesteld.

Daarnaast wordt er gekeken in hoeverre de uitvoering van het ontwerp heeft gezorgd voor een verandering ten aanzien van het gestelde doel. Door het meten van het ontwerp kan er gekeken worden of het ontwerp heeft bijgedragen aan een verhoging van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. De Leuvense Betrokkenheidsschaal door de Hogeschool IPABO (2013) wordt wederom afgenomen. Dit wordt gedaan tijdens een stilleesmoment. De leerlingen zijn aan het lezen, de onderzoeker (tevens de leerkracht van groep 5 en 6) observeert de leerlingen. Per betrokkenheidssignaal (concentratie, mimiek en houding,

persistentie, nauwkeurigheid, verwoording en voldoening) wordt er per leerling gescoord met vijf schaalwaarden: (1) geen activiteit, (2) vaak onderbroken activiteit, (3) min of meer aangehouden activiteit, (4) activiteit met intense momenten en (5) volgehouden intense activiteit. Deze Leuvense Betrokkenheidsschaal wordt afgenomen zodat er precies kan worden bekeken in hoeverre elke leerling gemotiveerd is tijdens het stillezen. De uitkomsten van deze observatie worden vergeleken met de uitkomsten van de eerder afgenomen Leuvense Betrokkenheidsschaal tijdens het vooronderzoek. Er wordt gekeken of, en in welke mate, er een verandering is te constateren ten aanzien van de leesmotivatie van de leerlingen. Daarnaast wordt de vragenlijst, die tevens tijdens het vooronderzoek werd afgenomen, wederom ingevuld door de leerlingen van groep 5 en 6. Er wordt wederom een analyse gemaakt van deze ingevulde vragenlijst. Er wordt gekeken of, en in welke mate, er een verandering is te constateren. Er wordt onder andere gekeken of er nu meer leerlingen aangeven lezen leuk te vinden. De uitkomsten van deze vragenlijst kunnen worden vergeleken met de observaties aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Hierdoor kunnen er eventueel, door het analyseren van de vragenlijst, verklaringen worden gevonden voor een verandering tijdens het observeren aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Dit proces kan ook andersom plaatsvinden.

De checklist over het leerkrachtgedrag van Stoeldraijer en Förner (2013) wordt wederom ingevuld door de onderzoeker, tevens de leerkracht van groep 5 en 6. Er wordt gekeken of er een verandering is te constateren. Wanneer er een verandering plaats heeft gevonden, wordt er gekeken op welke kenmerken van de checklist deze verandering betrekking heeft. Deze ingevulde checklist zal worden vergeleken met de eerder afgenomen checklist uit het vooronderzoek. De checklist kan eventueel verklaringen bevatten voor veranderingen tijdens de observaties of voor, uit de analyse gebleken, veranderingen bij de vragenlijsten.

Tenslotte wordt er een gesprek gevoerd met de leerkracht van groep 5 en 6. De onderzoeker voert het gesprek met deze leerkracht. Er wordt gesproken over de veranderingen door het uitgevoerde ontwerp. De leerkracht wordt onder andere gevraagd hoe zij het ontwerp heeft ervaren en of zij veranderingen heeft waargenomen bij de leerlingen. Door een gesprek te voeren kunnen veranderingen, die tijdens de observaties en de ingevulde vragenlijsten niet duidelijk zijn geworden, naar voren komen.

Door deze verschillende metingen worden de mening en de kijk van elke partij duidelijk ten opzichte van de uitvoering van het ontwerp.

Door het meten van het ontwerp wordt er uiteindelijk gekeken of de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 van de St. Cyriacusschool te Hoonhorst verhoogd is.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

De uitvoering van het ontwerp is nauwkeurig gevolgd, door te monitoren. Tijdens de uitvoering van het ontwerp is elke dag beschreven in hoeverre de verschillende aspecten wel of niet werden ingezet. Dit is bijgehouden in een logboek. De eerste dag van de uitvoering van het ontwerp is de vijfvingertest geïntroduceerd bij de leerlingen. Vanaf deze dag zijn de leerlingen hierop gewezen en hebben ze deze vijfvingertest gehanteerd voor het kiezen van een boek. De boekenhoek/leeshoek is elke vrijdag ingezet. De leerlingen konden lezen in de boekenhoek/leeshoek. Hierin stonden tevens boeken uitgestald, zodat de leerlingen meer zicht kregen op de boeken in de klas. De leerlingen waren heel positief over de boekenhoek/leeshoek en gaven aan dat ze hierdoor op een rustige manier konden lezen. De leestijd is elke keer gestart en afgesloten. Aan het begin kon een leerling vertellen welk boek hij/zij ging lezen. Aan het eind van de leestijd is gevraagd wie wat had gelezen. Hierbij kon de leerling ook vertellen wat hij/zij hiervan vond. De leerkracht heeft de checklist over het leerkrachtgedrag consequent en structureel ingezet. De kenmerken van de checklist kwamen terug tijdens de uitvoering van het ontwerp. De leerkracht las voor en was zelf aan het lezen tijdens de stilleesmomenten. Er was een gevarieerd boekenaanbod. Er waren boeken van verschillende genres en van verschillende niveaus. Tevens is er gepraat over boeken. De leerlingen gaven aan dat ze lezen leuker vonden omdat ze nu beter wisten welke boeken er in de klas waren en hierdoor leukere boeken konden kiezen. Er zijn geen boeken meer geruild in de leestijd. Hierdoor bleef er rust en kon iedereen geconcentreerd lezen. De leerlingen hebben fragmenten uit hun boek voorgelezen. Na de leestijd kon een leerling ervoor kiezen om een stukje van het boek voor te lezen. Het grootste gedeelte van de leerlingen wilde iedere keer een stukje voorlezen. Daarnaast hebben leerlingen hun boek gepromoot. Ze vertelden welk boek ze hadden, wie de schrijver was, waar het boek over ging en waarom iemand anders het boek zou moeten lezen. Tenslotte is er positieve feedback gegeven door de leerkracht. De leerkracht heeft zowel feedback gegeven op de leesontwikkeling als de leesmotivatie van de leerlingen. Hierdoor werden de leerlingen zich bewust van hun eigen leerproces ten aanzien van de leesontwikkeling en de leesmotivatie. Alle kenmerken van het ontwerp (hierboven beschreven) zijn tijdens de uitvoering ervan ingezet. Tevens zijn de ontwerpcriteria hierbij in acht genomen.

Het ontwerp is daarnaast gemeten, om te kijken of er veranderingen te constateren waren ten aanzien van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. Hiervoor zijn dezelfde instrumenten gebruikt, die ook werden gebruikt tijdens het vooronderzoek. Op die manier kunnen eventuele veranderingen precies worden geanalyseerd en goed worden vergeleken. Hiervoor worden de drie deelvragen, gericht op contextkennis, wederom in acht genomen:

1. In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 en 6 gemotiveerd wat betreft het stillezen?
2. Welk leerkrachtgedrag is op dit moment te zien bij de leerkracht van groep 5 en 6, tevens onderzoeker, tijdens stilleesmomenten?
3. Welke factoren zijn op dit moment te zien ten aanzien van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten?

4.2.1 Motivatie tijdens stillezen

Er is steeds geobserveerd tijdens een stilleesmoment. Er is te Hoonhorst geobserveerd, op twee momenten:

- 16 april 2015, van 13:00 uur tot 13:30 uur.
- 17 april 2015, van 08:30 uur tot 09:00 uur.

Gedurende deze twee observatiemomenten zijn de 24 leerlingen van groep 5 en 6 geobserveerd. Hierbij werden de zes betrokkenheidssignalen in acht genomen: concentratie, mimiek en houding, persistentie, nauwkeurigheid, verwoording en voldoening. Per betrokkenheidssignaal en per leerling is er gescoord op een schaal van 1 tot en met 5.

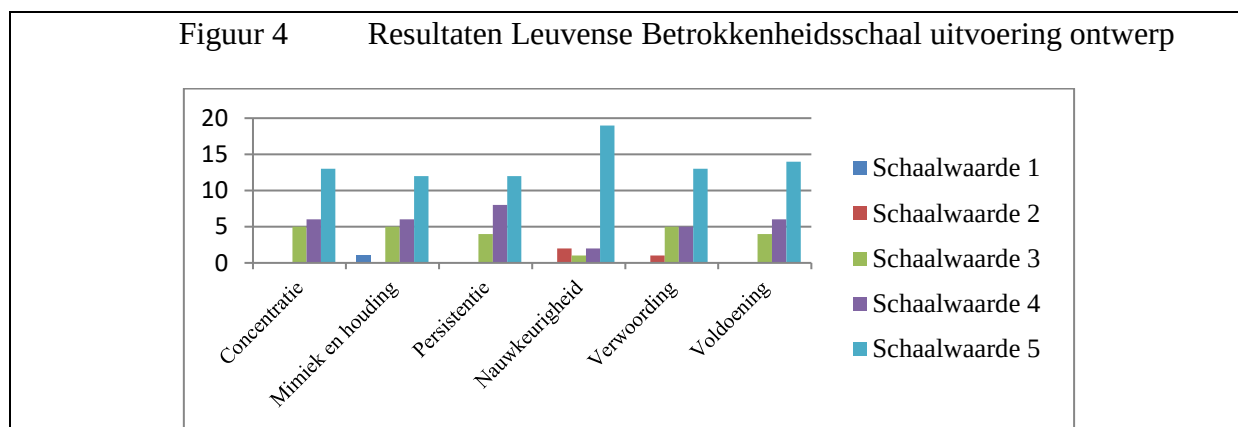
In Tabel 3 zijn de resultaten te zien van de afgenomen Leuvense Betrokkenheidsschaal:

Tabel 3

Resultaten Leuvense Betrokkenheidsschaal uitvoering ontwerp

	1	2	3	4	5
Concentratie	0	0	5	6	13
Mimiek en houding	1	0	5	6	12
Persistentie	0	0	4	8	12
Nauwkeurigheid	0	2	1	2	19
Verwoording	0	1	5	5	13
Voldoening	0	0	4	6	14

In Figuur 4 zijn de resultaten wederom te zien. Dit geeft een overzichtelijker beeld. Verticaal staat het aantal leerlingen. Horizontaal staan de betrokkenheidssignalen. In de legenda is te zien welke kleur voor welke schaalwaarde staat.



Zoals uit deze analyses te zien is, wordt er het meest gescoord op de vijfde schaalwaarde (83 keer). Er wordt 33 keer op de vierde schaalwaarde gescoord en 24 keer op de derde schaalwaarde. Op de tweede schaalwaarde wordt 3 keer gescoord en op de eerste schaalwaarde wordt 1 keer gescoord. Ten aanzien van alle (zes) betrokkenheidssignalen is er dus vaak een volgehouden intense activiteit (schaalwaarde 5).

Tevens is de vragenlijst wederom afgenomen bij de 24 leerlingen van groep 5 en 6. De vragenlijst is afgenomen te Hoonhorst, op vrijdag 17 april 2015 van 13:00 uur tot 13:15 uur. Van de afgenomen vragenlijst zijn de belangrijkste en meest relevante vragen voor dit onderzoek opgenomen in de analyse. In Tabel 4 zijn de resultaten te zien van de vragenlijst:

Tabel 4

Resultaten vragenlijst leerlingen uitvoering ontwerp

	Ja	Nee
Houd je van lezen?	21	3
Lees je veel op school?	22	2
Lees je veel thuis?	18	6
Lees je wel eens uit jezelf?	20	4
Lees je alleen omdat je de leestoetsen goed wilt doen?	1	23
Lees je alleen omdat het moet voor school?	2	22
Lees je omdat je zelf wilt lezen?	21	3
Heb je boeken thuis?	22	2
Leen je wel eens boeken bij de openbare bibliotheek?	23	1
Vind je lezen belangrijk?	21	3

Er is te zien dat het grootste gedeelte van de leerlingen (21) aangeeft van lezen te houden. Daarnaast is te zien dat het grootste gedeelte van de leerlingen (20) wel eens uit zichzelf leest. 18 leerlingen lezen veel thuis. Het grootste gedeelte van de leerlingen leest veel op school. 21 leerlingen geven aan te lezen omdat ze zelf willen lezen. Tevens geven 21 leerlingen aan dat ze lezen belangrijk vinden. De volgende vraag werd gesteld: “Op welke manier lees je het fijnst?” Antwoorden hierop waren ‘in bed’ of ‘in de boekenhoek/leeshoek’. Leerlingen gaven aan dat ze lezen nu leuker vonden omdat er meer leuke boeken waren. Daarnaast werd de vraag gesteld: “Hoe kies je een boek?” De leerlingen gaven aan de vijfvingertest te gebruiken.

4.2.2 Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten

Het leerkrachtgedrag is geobserveerd. Dit is gedaan op vrijdag 17 april 2015 van 08:30 uur tot 09:00 uur. De leerkracht start de leestijd door te zeggen: “Als je het wilt, mag je vertellen welk boek je gaat lezen.” De leerkracht benoemt dit zelf tevens. De leerkracht leest zelf tijdens het stilleesmoment. Daarnaast heeft de leerkracht gezorgd voor een gevarieerd boekenaanbod. Er zijn boeken aanwezig van verschillende genres en niveaus. Daarnaast leest de leerkracht voor en worden boeken geïntroduceerd. De leerkracht geeft leerlingen de gelegenheid om boeken te introduceren. Tevens ondersteunt de leerkracht de leerlingen bij het kiezen van boeken, door het hanteren van de vijfvingertest. Tijdens de leestijd worden er geen boeken geruild. In de klas is een boekenhoek/leeshoek ingericht, waar de leerlingen kunnen lezen. De leerkracht praat tenslotte met de leerlingen over boeken. In *Bijlage G* is de door de leerkracht van groep 5 en 6, tevens onderzoeker, ingevulde checklist over het leerkrachtgedrag te zien. Deze checklist is ingevuld na de uitvoering van het ontwerp.

4.2.3 Factoren ten aanzien van de leesmotivatie

Er is niet opnieuw geobserveerd. De leerkracht van groep 5 en 6 gaf aan dat dezelfde werkvormen nog steeds worden ingezet. Ze gaf aan dat de boekenhoek/leeshoek nu ook wordt ingezet op vrijdag.

Uit de checklist over het leerkrachtgedrag blijkt tevens welke factoren nu worden ingezet. Er is een boekenhoek/leeshoek ingericht. Nu wordt er ook aan boekpromotie gedaan. De leerlingen kunnen hun boek promoten aan de rest van de klas. Hierbij kunnen ze vertellen wat de titel van het boek is, wie de schrijver is, waar het boek over gaat, waarom iemand het boek zou moeten lezen et cetera.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

De volgende ontwerp vraag stond centraal: “In hoeverre heeft het ontwerp bijgedragen aan het verhogen van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 tijdens stilleesmomenten?” Deze vraag wordt beantwoord en onderbouwd vanuit de conclusies op de deelvragen.

4.3.1 Motivatie tijdens stillezen

Uit de resultaten van de ingevulde Leuvense Betrokkenheidsschaal blijkt dat er het meest wordt gescoord op de vijfde schaalwaarde (83 keer). Ten aanzien van alle (zes) betrokkenheidssignalen is er het vaakst een volgehouden intense activiteit (schaalwaarde 5). Tijdens het vooronderzoek werd het meest gescoord op de eerste en tweede schaalwaarde. Tevens blijkt uit de vragenlijst voor de leerlingen dat de leesmotivatie is verhoogd. Nu gaven 21 leerlingen aan van lezen te houden, 20 leerlingen gaven aan wel eens uit zichzelf te lezen en 21 leerlingen gaven aan dat ze lazen omdat ze het zelf wilden. Tijdens het vooronderzoek waren de resultaten van deze drie vragen, per vraag, 8 leerlingen. Hieruit is te concluderen dat de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 is verhoogd.

4.3.2 Leerkrachtgedrag tijdens stilleesmomenten

De leerkracht hanteert de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förer (2013) nu consequent. In *Bijlage G* is de ingevulde checklist over het leerkrachtgedrag te zien, ingevuld na de uitvoering van het ontwerp. Bijna alle kenmerken van de checklist worden consequent gehanteerd. De leerlingen gaven op de vragenlijst aan dat ze de vijfvingertest inzetten. Tevens gaven ze aan dat er nu leukere boeken waren. Mogelijk zijn dit verklaringen voor de verhoging van de leesmotivatie van de leerlingen.

4.3.3 Factoren ten aanzien van de leesmotivatie

De boekenhoek is geïntroduceerd en wordt consequent ingezet. De leerlingen gaven aan, tijdens de uitvoering van het ontwerp (gebleken uit de vragenlijst), dat ze het fijn en relaxed vonden in de boekenhoek/leeshoek. Daarnaast kunnen leerlingen nu hun boek promoten. Deze kenmerken kunnen verklaringen zijn voor de verhoging van de leesmotivatie. De leerkracht van groep 5 en 6 gaf aan dat nog steeds dezelfde werkvormen worden ingezet. Ze gaf aan dat de boekenhoek/leeshoek nu ook op vrijdag wordt ingezet. Het ontwerp heeft dus bijgedragen aan het verhogen van de leesmotivatie. De leerlingen zijn gemotiveerder ten aanzien van het lezen, zo blijkt uit de observaties en de vragenlijsten. Leerlingen kiezen nu regelmatig uit zichzelf voor het lezen.

De hoofdvraag die centraal staat is: “Hoe ziet het begeleidingstraject er uit inzake het verhogen van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten, van leerlingen in groep 5 en 6?” Door Vernooij (2007) wordt beschreven dat lezen belangrijk is en aan de basis van leren staat. Uit de literatuurstudie bleek dat er verschillende mogelijkheden waren om de leesmotivatie te verhogen. Door Stoeldraijer en Förer (2013) werd een checklist over het leerkrachtgedrag getoond. Door het consequent hanteren van deze checklist is de leesmotivatie verhoogd. Door Walta (2013) en door Stoeldraijer en Förer (2013) werd de boekenhoek/leeshoek genoemd als mogelijkheid voor het verhogen van de leesmotivatie. Tijdens de uitvoering van het ontwerp bleek dat de leerlingen hier geconcentreerd en gemotiveerd in lazen. Het heeft voor een verhoging van de leesmotivatie gezorgd. Het begeleidingstraject inzake het verhogen van de leesmotivatie tijdens stilleesmomenten, van leerlingen in groep 5 en 6, bevat dus verschillende facetten: het consequent hanteren van de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förer (2013), het inzetten van de vijfvingertest, het geven van positieve feedback op de leesontwikkeling en leesmotivatie, leerlingen laten voorlezen en/of boeken laten promoten en het inzetten van een boekenhoek/leeshoek.

5 Discussie

In dit hoofdstuk zullen de mogelijke beperkingen, vervolgvragen, suggesties voor vervolgonderzoek, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk worden beschreven.

5.1 Mogelijke beperkingen

Aan dit onderzoek kleven beperkingen. De leesmotivatie is verhoogd, echter is het ontwerp slechts zes weken uitgevoerd. Wanneer het ontwerp langer werd uitgevoerd, zou dit nog meer invloed kunnen hebben op de leesmotivatie. Daarom zou de uitvoering van het ontwerp moeten worden doorgezet, ook na de zes weken.

Een andere beperking is dat de boekenhoek/leeshoek niet op de donderdagmiddag ingezet kon worden, in verband met de bezetting van lokalen. Uit de observaties bleek dat de leerlingen geconcentreerd lazen in de boekenhoek/leeshoek. Ze gaven aan het fijn en relaxed te vinden. De boekenhoek/leeshoek is nu slechts één dag per week ingezet. Wanneer deze beperking niet speelde kon er wellicht meer rendement worden behaald ten aanzien van de leesmotivatie.

5.2 Vervolg vragen

Dit onderzoek kan worden uitgebreid, onder andere door het stellen van deze vervolgvragen:

- Hoe kunnen ouders meer worden betrokken bij de verhoging van de leesmotivatie van de leerlingen?
- Op welke manier kan er het beste feedback worden gegeven op de leesontwikkeling en leesmotivatie van de leerlingen? Welke feedback is bijvoorbeeld passend?
- Hoe kunnen leerlingen gestimuleerd worden om elkaar ook feedback te geven?
- Hoe kan ervoor gezorgd worden dat het traject, ten aanzien van de verhoging van de leesmotivatie, doorwerkt naar huis zodat de leerlingen thuis ook meer gaan lezen?
- Hoe kan het hele team betrokken worden bij dit onderzoek, zodat er winst wordt behaald op schoolniveau?

5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek kan tevens verder worden uitgebreid, door het uitvoeren van een vervolgonderzoek. Hierbij kunnen de, hierboven gestelde, vragen in acht worden genomen. Ten eerste kan er vervolgonderzoek worden gedaan naar de ouderbetrokkenheid bij de verhoging van de leesmotivatie van leerlingen. In dit onderzoek zijn de ouders niet betrokken bij het traject. Door een vervolgonderzoek kan er worden onderzocht hoe de rol van de ouders eruit ziet en hoe de ouders ervoor kunnen zorgen dat de leesmotivatie wordt verhoogd. Daarnaast kan er worden onderzocht op welke manier er het beste feedback kan worden gegeven op de leesontwikkeling en leesmotivatie. Er kan bijvoorbeeld onderzocht worden welke feedback passend is en welke feedback een goede stimulans is voor de leerlingen. Tevens kan er onderzocht worden hoe leerlingen gestimuleerd kunnen worden om elkaar ook feedback te geven. In dit onderzoek heeft de leerkracht feedback gegeven. De leerlingen hebben elkaar geen feedback gegeven. Evers (2015) meent dat niet alleen de leerkracht feedback kan geven, maar ook leerlingen. Leerlingen kunnen elkaar feedback geven. Er worden opmerkingen en waarderingen gegeven over het gemaakte werk van een ander. Hierbij wordt er kritisch gekeken naar de ontwikkeling van de ander. Tenslotte heeft dit onderzoek slechts effect gehad op de leerlingen van groep 5 en 6. Door een vervolgonderzoek uit te voeren kan er onderzocht worden hoe het hele schoolteam kan worden betrokken bij het onderzoek, zodat het tevens effect heeft op schoolniveau. Hierdoor kan er, ten aanzien van de leesmotivatie, winst worden behaald in alle groepen.

5.4 Discussiepunten en aanbevelingen voor praktijk

Bij dit onderzoek zijn verschillende discussiepunten te bespreken. Het boekenaanbod is groter geworden doordat er meer boeken zijn geleend bij de bibliotheek. Echter is het boekenaanbod niet aanzienlijk groter geworden. Door de Nationale Onderwijsgids (2015) wordt beschreven dat een groot boekenaanbod een effect kan hebben op de leesmotivatie van leerlingen. Door hen wordt beschreven dat het leesbevorderingsprogramma 'Bibliotheek op school' een positief effect heeft op het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen.

Een ander discussiepunt is de ouderbetrokkenheid. Bij dit onderzoek zijn de ouders niet betrokken. Echter geeft de Stichting Lezen (2014) aan dat je zowel thuis als op school zou moeten lezen. De rol van de ouders is essentieel in een stimulerende leesomgeving en moet meer nadruk krijgen. Kinderen van ouders die veel lezen presteren volgens hen beter op school. Hieruit blijkt dat de rol van ouders essentieel is bij het verhogen van de leesmotivatie. Uit de conclusies blijkt dat de leerlingen van groep 5 en 6 nu gemotiveerder zijn ten aanzien van het lezen. Echter is er slechts winst behaald in groep 5 en 6 en niet op schoolniveau. Alle leerlingen zouden gemotiveerd moeten zijn ten aanzien van lezen, aangezien één van de tussendoelen gevorderde geletterdheid volgens de Stichting Leerplan Ontwikkeling (2013) is dat kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn voor lezen. Door het ontwerp op schoolniveau uit te voeren kan dit eventueel worden bereikt. Daarnaast is er in dit onderzoek geen aandacht geweest voor de verschillende leeservaringen van leerlingen, terwijl deze volgens de Stichting Lezen (2013) wel degelijk kunnen zorgen voor een verhoging van de leesmotivatie: geboeide aandacht, stemmingsregulatie, emotiebeleving, verbeelding en terugdenken. Tenslotte is er een ander discussiepunt te bespreken. In de uitvoering van het ontwerp is niet gebruik gemaakt van leesstrategieën. Echter wordt door Filipiak (2013) beschreven dat leesstrategieën een bijdrage kunnen leveren aan de leesmotivatie van leerlingen. Door een onderzoek te doen naar leesstrategieën kan er worden gekeken welke kunnen worden ingezet en op welke wijze.

Er zijn aanbevelingen te noemen voor de praktijk. Verschillende factoren kunnen samen zorgen voor een verhoging van de leesmotivatie van leerlingen, gebleken uit de conclusies van het vooronderzoek, de literatuurstudie en het ontwerp: het consequent hanteren van de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förer (2013), het inzetten van de vijfvingertest, het geven van positieve feedback op de leesontwikkeling en leesmotivatie, leerlingen laten voorlezen en/of boeken laten promoten en het inzetten van een boekenhoek/leeshoek. Het is aan te bevelen om hierbij rekening te houden met de leerlingen. De leerlingen zullen bijvoorbeeld nog niet allemaal ineens de vijfvingertest gaan hanteren. Dit bleek ook tijdens de uitvoering van het ontwerp van dit onderzoek. Het is goed om dit op te bouwen en de leerlingen hierop te blijven wijzen zodat het uiteindelijk consequent wordt gehanteerd. Voor alle onderdelen geldt dat een structurele inzet kan leiden tot een consequente hantering door zowel leerkracht als leerlingen. Het is verstandig om het proces tussendoor te evalueren met de leerlingen, door bijvoorbeeld vragen te stellen. Hierdoor kijken de leerlingen kritisch naar hun eigen proces. Het is aan te bevelen om positieve feedback te geven op zowel de leesontwikkeling als de leesmotivatie, zodat de leerlingen zich bewust worden van hun eigen leerproces. Wanneer de ontwikkeling gemeten moet worden, is het verstandig om goed te kijken naar de validiteit van observatie instrumenten. Motivatie is volgens Huizenga (2010) moeilijk te meten. Hiervoor kan de Leuvense Betrokkenheidsschaal door de Hogeschool IPABO (2013) worden gehanteerd. Tijdens dit onderzoek heeft deze schaal de leesmotivatie van de leerlingen goed in beeld gebracht. Tenslotte is de schoolbibliotheek zeker aan te raden. De leerlingen kunnen hierbij zelfstandig boeken lenen. Tevens is er een gevarieerd boekenaanbod waaruit de leerlingen boeken, aansluitend bij hun niveau en interesse, kunnen lenen om ze vervolgens met plezier te lezen!

6 Literatuurlijst

- Boekaerts, M. (2005). *Motivation to learn*. Geraadpleegd op <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf>
- Cedin (2014). *Leesmotivatie bevorderen*. Geraadpleegd op <https://www.cedin.nl/847/leesmotivatie-bevorderen.html?qvId=3322209&qvCrc=ibikbNRMkajfdVlu>
- Chambers, A. (1991). *Tell me*. Portland: Stenhouse.
- Chambers, A. (1991). *The Reading Environment*. Portland: Stenhouse.
- Cherry, K. (2013). *What is the difference between extrinsic and intrinsic motivation?* Geraadpleegd op <http://psychology.about.com/od/motivation/f/difference-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation.htm>
- Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J., & Peters, S. (2012). *De Taallijn*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Encyclo (2014). *Factoren*. Geraadpleegd op <http://www.encyclo.nl/begrip/factoren>
- Encyclo (2014). *Verhoging*. Geraadpleegd op <http://www.encyclo.nl/begrip/verhoging>
- Evers, F. (2015). *Leren van en met elkaar - Peer feedback in het onderwijs*. Geraadpleegd op <http://www.marant.nl/frappant/frappant-56/leren-van-en-met-elkaar-peer-feedback-in-het-onderwijs/>
- Filipiak, P. (2013). *Begrip voor leesmotivatie*. Geraadpleegd op <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/begrip-voor-leesmotivatie-2/>
- Förrer, M., & Mortel, K. van de (2011). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Gambrell, L., & Marinak, B. (2009). *Simple Practices to Nurture the Motivation to Read*. Geraadpleegd op <http://www.readingrockets.org/article/simple-practices-nurture-motivation-read>
- Hogeschool IPABO (2013). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal*. Geraadpleegd op <https://webserver.kempel.nl/Kennisobjecten/KO%20HIP%20observeren/materiaal/for-mulier%201%20en%202.doc>
- Hogeschool IPABO (2013). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal: de betrokkenheidssignalen*. Geraadpleegd op <https://webserver.kempel.nl/Kennisobjecten/KO%20HIP%20observeren/materiaal/betrokkenheidssignalen%20ln.pdf>
- Hogeschool IPABO (2013). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal: de schaalwaarden*. Geraadpleegd op <https://webserver.kempel.nl/Kennisobjecten/KO%20HIP%20observeren/materiaal/schaalwaarde%20ln.pdf>
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2011). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff.

- Makkelijk Lezen Plein (2011). *Vijfvingertest*. Geraadpleegd op <http://www.makkelijklezenplein.nl/ouders/veel-gestelde-vragen/vijfvingertest--een-snel-controlemiddel>
- McClure, C. (2008). *Motivation and Reading*. Geraadpleegd op <http://www.districtadministration.com/article/motivation-and-reading>
- Mens en Samenleving (2013). *Wat is de attributietheorie?* Geraadpleegd op <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/45254-wat-is-de-attributie-theorie.html>
- Nationale Onderwijsgids (2015). *Bibliotheek op school bevordert leesmotivatie vooral bij meisjes*. Geraadpleegd op <http://www.nationaleonderwijsgids.nl/basisonderwijs/nieuws/27501-bibliotheek-op-school-bevordert-leesmotivatie-vooral-bij-meisjes.html>
- Onderwijsinspectie (2013). *Rapport van bevindingen vierjaarlijks bezoek St. Cyriacusschool*. Geraadpleegd op <http://toezichtkaart.owinsp.nl/zoekresultaat#5>
- Pompert, B. (2004). *Thema's en taal*. Assen: Van Gorcum.
- Spaans, G. (2013). *Kwaliteitskaart 'De leerkracht doet er toe'*. Geraadpleegd op http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_De_leerkracht_doe_t_ertoe._Pedagogische_en_didactische_vaardigheden_bij voortgezet_technisch_lezen.pdf
- Spreij, L. (2013). *Kwaliteitskaart 'Lezen voor ouders'*. Geraadpleegd op http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Lezen_voor_ouders.pdf
- St. Cyriacusschool (2014). *Schoolgids 2014/2015*. Geraadpleegd op http://cyriacus.nl/DOWNLOADS/2_22_D_af71d228-a.pdf
- Start to Read (2014). *Bepaal je leesprofiel*. Geraadpleegd op <http://www.starttoread.be/flash/StartToRead.html>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2013). *Kerndoel 9*. Geraadpleegd op <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L09.html>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2013). *Leesmotivatie*. Geraadpleegd op <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00167/>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2013). *Stillezen*. Geraadpleegd op <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00274/>
- Stichting Lezen (2012). *Meer onderzoek over lezen*. Geraadpleegd op <http://www.lezen.nl/sites/default/files/Leesmonitor.pdf>
- Stichting Lezen (2012). *Succesfactoren voor leesbevordering*. Geraadpleegd op <http://www.lezen.nl/succesfactoren-voor-leesbevordering>
- Stichting Lezen (2013). *Leesplezier stimuleren*. Geraadpleegd op <http://www.leesmonitor.nu/leesplezier-stimuleren>

- Stichting Lezen (2014). *Ouders betrekken bij het lezen*. Geraadpleegd op http://www.lezen.nl/sites/default/files/ouders%20betrekken%20bij%20lezen_0.pdf
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2013). *Kwaliteitskaart 'Handreiking Leesbevordering'*. Geraadpleegd op http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Leesbevordering.pdf
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2013). *Kwaliteitskaart 'Opbrengstgericht werken aan voortgezet technisch lezen'*. Geraadpleegd op http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Opbrengstgericht_werken_aan voortgezet_technisch_lezen.pdf
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2013). *Kwaliteitskaart 'Taalleesonderwijs - Leesbevordering'*. Geraadpleegd op http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV064_01.pdf
- Vernooij, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Geraadpleegd op http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Kees_Vernooy_Effectief_leesonderwijs_nader_bekeken.pdf
- Walta, J. (2013). *Open boek*. Eindhoven: Kinderboekwinkel 'De Boekenberg'.
- Zo Leuk Is Lezen (2013). *Leesbevordering: waaorm lezen op school zó belangrijk is*. Geraadpleegd op <http://www.zoleukislezen.nl/Iedereen-aan-het-vrij-lezen/Leesbevordering-3/Het-belang-van-lezen.htm>
- Zo Leuk Is Lezen (2013). *Waarom voorlezen?* Geraadpleegd op <http://www.zoleukislezen.nl/Iedereen-aan-het-vrij-lezen/Leesbevordering-3/Waarom-voorlezen.htm>

7 Bijlagen

7.1 Bijlage A: Evaluatie

De onderzoeker heeft de onderzoekende houding verder ontwikkeld. De onderzoeker heeft meer inzicht gekregen in de verschillende mogelijkheden om de leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs, specifiek groep 5 en 6, te verhogen. Daarnaast heeft de onderzoeker geleerd om belangrijke en relevante informatie te selecteren vanuit een literatuurstudie. Er is een ontwerp opgezet op basis van een literatuurstudie en een vooronderzoek. Door de resultaten van het vooronderzoek te analyseren konden de mogelijke handreikingen voor het verhogen van de leesmotivatie goed worden afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hierdoor heeft het ontwerp goed uitgedaan. Uit de eindmeting blijkt dat de leesmotivatie van de leerlingen is verhoogd. De onderzoeker heeft hierdoor, voor zichzelf en anderen, een handreiking gecreëerd voor het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen uit groep 5 en 6.

Er is een aantal kritische opmerkingen bij het onderzoeksproces voor zowel de school als de onderzoeker te noemen. Dit onderzoek is niet in alle groepen ingezet, waardoor het effect alleen betrekking had op de groepen 5 en 6. Daarnaast is het onderzoek slechts twee dagen per week ingezet, waardoor het gewenste effect wellicht beperkt is gebleven. De boekenhoek/leeshoek is slechts één dag ingezet, in verband met de bezetting van de verschillende lokalen.

Tevens was het project 'Bibliotheek op school' op het moment van dit onderzoek vol in ontwikkeling. Hierdoor zijn leesboeken opgeruimd en uit de school gehaald. Dit zorgde er voor dat er minder boeken beschikbaar waren voor de leerlingen. Later kwamen er weer nieuwe boeken bij, die uiteindelijk in de schoolbibliotheek zouden komen te staan. Door dit project was de mogelijkheid om het boekenaanbod uit te breiden beperkt.

Er is ook een kritische opmerking te plaatsen ten aanzien van de onderzoeker. De onderzoeker nam zelf deel aan het onderzoek. Wellicht zou er een objectiever beeld gecreëerd kunnen worden wanneer de onderzoeker niet deelnam aan het onderzoek.

Dit onderzoek heeft daarnaast veel opgeleverd. Het onderzoek heeft voor meer contacten met collega's gezorgd over de schoolontwikkeling. Er is bijvoorbeeld gebruik gemaakt van collegiale consultatie. De onderzoeker heeft overleg gehad met onder andere de leesspecialist. Hierdoor is er van en met elkaar geleerd. Het onderzoek heeft tevens een kritische houding ten aanzien van het onderwijs ontwikkeld bij de onderzoeker. Er wordt kritisch naar het onderwijs gekeken waardoor eventuele verbeteringen kunnen worden aangebracht in het onderwijs. Daarnaast is het prachtig om te zien hoe er, vanuit de theorie, een ontwerp kan worden opgesteld dat daadwerkelijk voor verbetering van het onderwijs kan zorgen (in dit geval de leesmotivatie van leerlingen). Tevens is het prachtig om te zien dat een onderzoeker op deze manier een positieve invloed kan hebben op de ontwikkeling van leerlingen.

Het heeft al met al een grote bijdrage aan de ontwikkeling van de onderzoeker geleverd.

Door het doen van onderzoek wordt er een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van zowel leerkrachten als leerlingen!

7.2 Bijlage D: Leuvense Betrokkenheidsschaal

In Figuur 5 (Hogeschool IPABO, 2013) is de Leuvense Betrokkenheidsschaal te zien:

OBSERVATIE-FORMULIER BETROKKENHEID INSCHATTING OP LEERLINGNIVEAU						
Naam leerling:			Datum:			
Observatie/Signaal: Concentratie			Tijdsinterval: van tot			
Beschrijving	1	2	3	4	5	toelichting
Observatie/Signaal: Mimiek en houding			Tijdsinterval: van tot			
Beschrijving	1	2	3	4	5	toelichting
Observatie/Signaal: Persistentie			Tijdsinterval: van tot			
Beschrijving	1	2	3	4	5	toelichting
Observatie/Signaal: Nauwkeurigheid			Tijdsinterval: van tot			
Beschrijving	1	2	3	4	5	toelichting
Observatie/Signaal: Verwoording			Tijdsinterval: van tot			
Beschrijving	1	2	3	4	5	toelichting
Observatie/Signaal: Voldoening			Tijdsinterval: van tot			
Beschrijving	1	2	3	4	5	toelichting

Figuur 5. Leuvense Betrokkenheidsschaal. Herdrukt van *Hogeschool IPABO*, door Hogeschool IPABO, 2013, geraadpleegd op <https://webserver.kempel.nl/Kennisobjecten/KO%20HIP%20observeren/materiaal/formulier%201%20en%202.doc> Copyright 2013 door Hogeschool IPABO.

7.3 Bijlage E: Checklist leerkrachtgedrag

In Figuur 6 (Stoeldraijer & Förer, 2013) is de checklist over het leerkracht te zien:

Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar:

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

Checklist voor het leesaanbod:

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

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

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

Checklist voor de leestijd:

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

Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken:

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

Figuur 6. Checklist leerkrachtgedrag. Herdrukt van School Aan Zet, door J. Stoeldraijer en M. Förer, 2013, geraadpleegd op http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Leesbevordering.pdf Copyright 2013 door School Aan Zet.

7.4 Bijlage F: Ingevulde checklist leerkrachtgedrag vooronderzoek

Door Stoeldraijer en Förrer (2013) wordt de checklist over het leerkrachtgedrag beschreven. In Figuur 7 is de, door de onderzoeker ingevulde, checklist over het leerkrachtgedrag te zien. Deze checklist is tijdens het vooronderzoek ingevuld.

Figuur 7 Ingevulde checklist leerkrachtgedrag vooronderzoek

Checklist

Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar:

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

Checklist voor het leesaanbod:

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

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

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

Checklist voor de leestijd:

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

Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken:

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

7.5 Bijlage G: Ingevulde checklist leerkrachtgedrag na uitvoering ontwerp

Door Stoeldraijer en Förer (2013) wordt de checklist over het leerkrachtgedrag beschreven. In Figuur 8 is de, door de onderzoeker ingevulde, checklist over het leerkrachtgedrag te zien. Deze checklist is na de uitvoering van het ontwerp ingevuld.

Figuur 8 Ingevulde checklist leerkrachtgedrag na uitvoering ontwerp

Checklist

Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar:

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

Checklist voor het leesaanbod:

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

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

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

Checklist voor de leestijd:

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

Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken:

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

7.6 Bijlage H: Vragenlijst leesmotivatie leerlingen

In Figuur 9 is de, door de onderzoeker gemaakte, vragenlijst over leesmotivatie te zien. In deze vragenlijst komen vragen naar voren gebaseerd op Walta (2013). Tevens zijn er vragen te zien gebaseerd op Förre en Van de Mortel (2011). Tenslotte zijn de kenmerken voor het beoordelen van leesmotivatie, genoemd door Huizenga (2010), opgenomen in de vragenlijst.

Figuur 9 Vragenlijst leesmotivatie

Naam:.....

Groep:.....

Datum:.....

1. Houd je van lezen? Ja/Nee
2. Waarom vind je lezen leuk of niet leuk?

3. Lees je veel op school? Ja/Nee
4. Lees je veel thuis? Ja/Nee
5. Lees je wel eens uit jezelf? Ja/Nee Bij ja: Vaak/Niet vaak?
6. Lees je alleen omdat je de leestoetsen goed wilt doen? Ja/Nee
7. Lees je alleen omdat het moet voor school? Ja/Nee
8. Lees je omdat je zelf wilt lezen? Ja/Nee
9. Welke soort boeken vind je leuk (Leesboeken, informatieboeken, stripverhalen) ?

10. Wat zijn de drie mooiste boeken die je hebt gelezen?
A) _____
B) _____
C) _____
11. Heb je een lievelingsschrijver? Ja/Nee. Zo ja: Wie is dat? _____
12. Van welke andere schrijvers lees je ook graag boeken?

13. Over welke onderwerpen lees je graag boeken?

14. Heb je boeken thuis? Ja/Nee. Zo ja: Hoeveel ongeveer? Welke soorten (Leesboeken, informatieboeken, stripverhalen)?

15. Leen je wel eens boeken bij de openbare bibliotheek? Ja/Nee
16. Vind je lezen belangrijk? Ja/Nee. Waarom wel/niet?

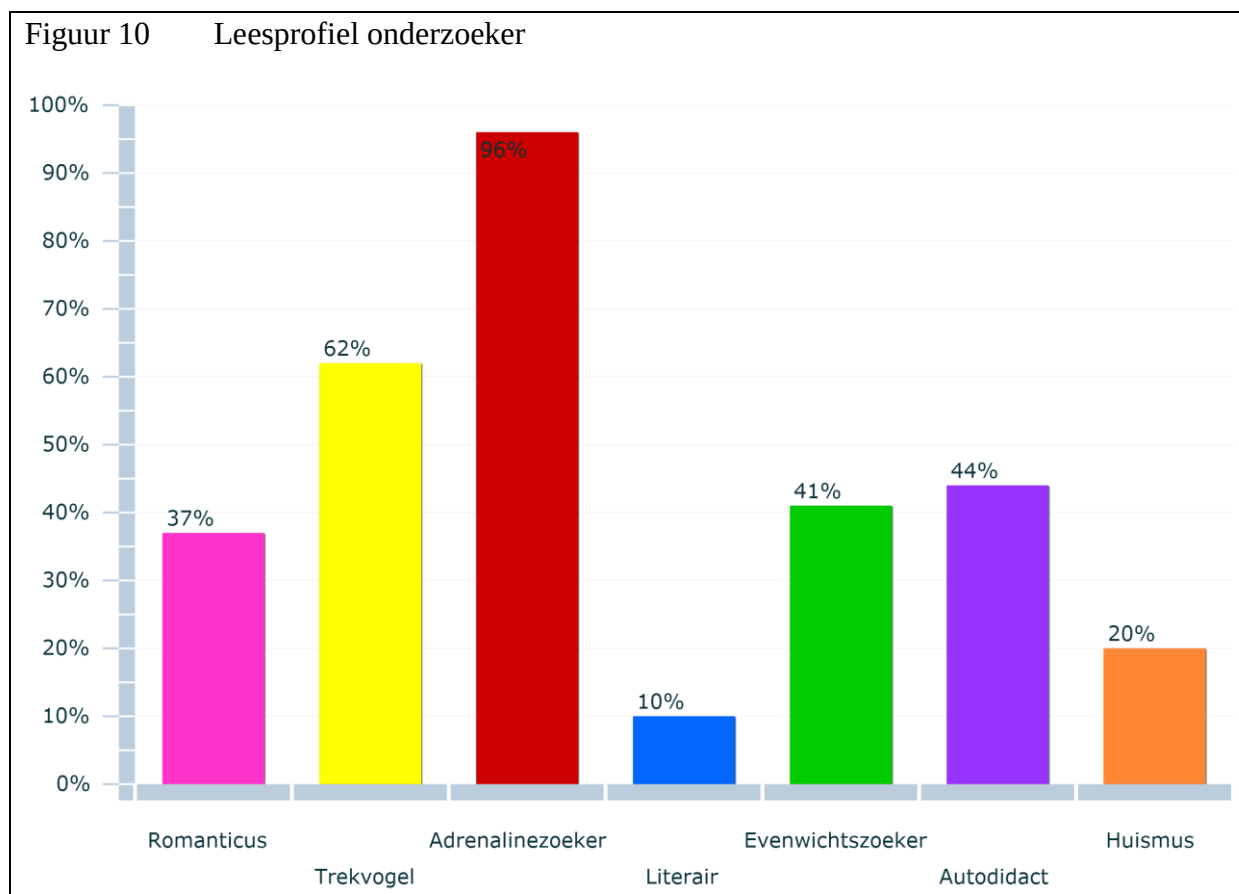
17. Op welke manier lees je het fijnst?

18. Hoe kies je een boek?

19. Heb je verder nog opmerkingen of dingen die je nog wilt vertellen?

7.7 Bijlage I: Leesprofiel onderzoeker

Door Start to Read (2014) wordt het leesprofiel beschreven. In Figuur 10 is het ingevulde leesprofiel van de onderzoeker te zien:



7.8 Bijlage J: Beschrijving ontwerp

Onder het kopje ‘Methode onderzoek naar het ontwerp’ is de beschrijving van het ontwerp specifiek te zien. Hier zijn onder andere de ontwerpcriteria te zien. Tevens is er beschreven hoe de uitvoering van het ontwerp wordt gemonitord en hoe het wordt gemeten. De doelen van het ontwerp zijn er tevens te zien. Het hoofddoel van het ontwerp is het verhogen van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. Hieronder staan nogmaals de ontwerpcriteria opgesomd:

Kenmerken van de doelgroep

- De leerlingen moeten de vijfvingertest gaan hanteren voor het kiezen van een boek, op basis van het Makkelijk Lezen Plein (2011).

Kenmerken van de leraar

- De leerkracht moet de kenmerken van de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förrer (2013) in acht nemen. De leerkracht leest bijvoorbeeld zelf tijdens het stillezen, boeken worden niet in de leestijd geruild en er wordt gepraat over verschillende boeken.
- Op basis van Stoeldraijer en Förrer (2013) moet er zo veel mogelijk positieve feedback, door de leerkracht, worden gegeven op de leesontwikkeling en de leesmotivatie van de leerlingen.

Organisatorische kenmerken

- Een boekenhoek/leeshoek inrichten in de klas waarin de leerlingen kunnen lezen, op basis van Walta (2013).
- Elke dag moet er worden voorgelezen door de leerkracht, op basis van Vernooij (2007).
- De leestijd wordt gezamenlijk gestart en afgesloten, op basis van Stoeldraijer en Förrer (2013). De leerkracht vertelt aan het begin welk boek hij/zij gaat lezen, enkele leerlingen kunnen dit tevens vertellen. De leestijd wordt kort afgesloten door te vragen wie wat heeft gelezen. De leerkracht kan dit eventueel ook benoemen.
- Het ontwerp moet zes weken worden uitgevoerd.

Pedagogische, didactische, vakdidactische en inhoudelijke kenmerken

- Er moet sprake zijn van differentiatie, op basis van Pompert (2004). Er moeten boeken van verschillende genres en verschillende niveaus aanwezig zijn die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
- Het ontwerp moet gericht zijn op het verhogen van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. Vernooij (2007) geeft namelijk aan dat het belangrijk is dat leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen.
- De succesfactoren voor het verhogen van de leesmotivatie (voorlezen, vrij lezen, praten over boeken, differentiatie et cetera), die door de Stichting Lezen (2012) worden beschreven, moeten in acht worden genomen.

Een bijkomend doel is dat de leerlingen echt aan het lezen zijn tijdens een stillemoment. Het doel van de leerkracht is om zijn/haar leerkrachtgedrag, tijdens een stilleesmoment, aan te passen aan onder andere de genoemde eisen uit de checklist over het leerkrachtgedrag door Stoeldraijer en Förrer (2013). Door te praten over verschillende boeken wordt het volgende beoogd: de leerlingen krijgen meer zicht op verschillende boeken en hierdoor wordt hun horizon verbreed. Een ander doel wordt nagestreefd door het hanteren van de vijfvingertest.

Hierdoor leert een leerling om, voor het kiezen van een boek, te beredeneren of het boek niet te moeilijk voor hem/haar is.

Het ontwerp zal van week 10 tot en met week 15 worden gehanteerd. Het zal worden getest in week 7 en week 8. Elke donderdag en vrijdag wordt het ontwerp uitgevoerd. De uitvoering van het ontwerp wordt gemonitord middels een logboek. Elke dag worden de kenmerken van het ontwerp ingezet. Elke dag wordt in het logboek opgeschreven wat opviel, wat leerlingen zeiden en wat er wel of niet is ingezet en hoe dit verliep. Hierdoor wordt er elke dag kritisch gekeken naar de uitvoering van het ontwerp.

In het logboek staan de volgende kenmerken:

- Vijfvingertest. Door het Makkelijk Lezen Plein (2011) wordt beschreven dat een leerling een pagina kiest en deze leest met vijf vingers omhoog. Wanneer er een moeilijk woord staat gaat er een vinger omlaag. Wanneer alle vingers omlaag zijn voor het uitlezen van de pagina zal het boek te moeilijk zijn.
- Boekenhoek/leeshoek. Volgens Walta (2013) is de boekenhoek/leeshoek een hoek waarin leerlingen op een ontspannende manier kunnen lezen. Er liggen bijvoorbeeld kussens en er kunnen boeken staan.
- Leestijd starten en afsluiten. Stoeldraijer en Förrer (2013) beschrijven dat de leerkracht aan het begin vertelt welk boek hij/zij gaat lezen. Enkele leerlingen kunnen dit ook vertellen. De leestijd wordt kort afgesloten door te vragen wie wat heeft gelezen.
- Checklist leerkrachtgedrag. Door Stoeldraijer en Förrer (2013) wordt de checklist over het leerkrachtgedrag beschreven. Hierbij staat onder andere beschreven dat de leerkracht zelf leest en voorleest, dat er een gevarieerd boekenaanbod is, dat er wordt gepraat over boeken en dat er niet wordt geruild in de leestijd.
- Leerlingen laten voorlezen en/of boeken laten promoten. Stoeldraijer en Förrer (2013) beschrijven dat leerlingen incidenteel boeken kunnen introduceren en promoten aan elkaar. Ze kunnen vertellen waarover een boek gaat en waarom iemand een bepaald boek zou moeten lezen. Daarnaast kunnen leerlingen fragmenten voorlezen.
- Positieve feedback. Stoeldraijer en Förrer (2013) beschrijven dat er zo veel mogelijk positieve feedback moet worden gegeven door de leerkracht op de leesontwikkeling en op de leesmotivatie van de leerlingen.

In de uitvoering van het ontwerp is niet echt een bepaalde fasering te vinden, aangezien alle kenmerken vanaf de eerste week worden ingezet. Wel volgt hier een korte beschrijving van hoe de uitvoering van het ontwerp is opgebouwd. In de testweken (week 7 en week 8) wordt de leerlingen uitgelegd wat er gaat gebeuren. Hierbij wordt de leerlingen verteld dat ze kussens en zitzakken mee mogen nemen voor de boekenhoek. Vanaf deze weken worden deze materialen verzameld. Vanaf de eerste week van de uitvoering (week 10) zullen direct alle kenmerken, die hierboven zijn beschreven, worden ingezet. Natuurlijk zal het ene kenmerk soepeler worden ingezet dan het andere kenmerk. De vijfvingertest wordt direct ingezet. Eerst wordt er gevraagd, aan de leerlingen, wie de vijfvingertest al kent. Vervolgens wordt het uitgelegd. De leerlingen wordt verteld dat ze elkaar hier ook op kunnen wijzen. Er wordt tevens verteld waarom deze vijfvingertest gebruikt gaat worden. De leestijd wordt elke keer gestart en afgesloten. Dit wordt gedaan op de manier zoals is beschreven in de kenmerken. Hierbij zullen de leerlingen ook aan bod komen. De leerlingen worden hier actief bij betrokken, zodat de leestijd ook echt als een 'leestijd' wordt gezien. De checklist over het leerkrachtgedrag wordt vanaf het begin zo veel en goed mogelijk ingezet. Dit wordt tevens opgebouwd, aangezien wellicht niet elke kenmerk ervan direct goed wordt ingezet. Wanneer

iets nog niet direct wordt ingezet, zal hier de volgende dag mee verder worden gegaan. Hierdoor zal de checklist uiteindelijk consequent worden gehanteerd. Een ander kenmerk is dat er wordt voorgelezen en dat leerlingen boeken zullen promoten. Dit wordt eerst opgebouwd door de leerkracht. De leerkracht zal zelf, in het begin, boeken promoten. Tevens zal de leerkracht eerst zelf een stukje voorlezen. Een volgende keer wordt gevraagd wie een stukje zou willen voorlezen of wie een boek zou willen promoten. Tijdens de uitvoering van het ontwerp zal er positieve feedback worden gegeven door de leerkracht. Dit zal vanaf het begin van de uitvoering worden gedaan. Hierbij worden er zowel individuele als klassikale complimenten gegeven. De complimenten worden gericht gegeven, zodat de leerlingen precies weten hoe het gaat en wat bijvoorbeeld goed gaat. Door het bijhouden van het logboek zal er worden bekeken of er gerichte complimenten worden gegeven. Er worden complimenten gegeven op zowel de leesontwikkeling als de leesmotivatie van leerlingen. Wanneer iets nog niet direct helemaal lukt, qua uitvoering van het ontwerp, zal dit worden opgebouwd zodat het uiteindelijk consequent wordt ingezet. In week 14 zal het ontwerp alleen op donderdag 2 april 2015 worden uitgevoerd, in verband met de vrije dag op vrijdag 3 april 2015. De leerkracht zal, naarmate de uitvoering van het ontwerp vordert, steeds minder sturing geven. De onderliggende gedachte hiervan is dat de leerlingen elkaar herinneren aan bijvoorbeeld het starten en afsluiten van de leestijd. Hierdoor zal het ontwerp structureel en consequent worden uitgevoerd.

Daarnaast wordt er gekeken in hoeverre de uitvoering van het ontwerp heeft gezorgd voor een verandering ten aanzien van het gestelde doel. Door het meten van het ontwerp kan er gekeken worden of het ontwerp heeft bijgedragen aan een verhoging van de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6. De Leuvense Betrokkenheidsschaal door de Hogeschool IPABO (2013) wordt wederom afgenomen. De uitkomsten van deze observatie worden vergeleken met de uitkomsten van de eerder afgenomen Leuvense Betrokkenheidsschaal tijdens het vooronderzoek. Er wordt gekeken of, en in welke mate, er een verandering is te constateren ten aanzien van de leesmotivatie van de leerlingen. Daarnaast wordt de vragenlijst, die tevens tijdens het vooronderzoek werd afgenomen, wederom ingevuld door de leerlingen van groep 5 en 6. Er wordt wederom een analyse gemaakt van deze ingevulde vragenlijst. Er wordt gekeken of, en in welke mate, er een verandering is te constateren. Op die manier wordt er onder andere gekeken of er nu meer leerlingen aangeven lezen leuk te vinden. De uitkomsten van deze vragenlijst kunnen worden vergeleken met de observaties aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Op die manier kunnen er eventueel verklaringen worden gevonden voor een verandering tijdens het observeren aan de hand van de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Dit proces kan ook andersom plaatsvinden. De checklist over het leerkrachtgedrag van Stoeldraijer en Förner (2013) wordt wederom ingevuld door de onderzoeker, tevens de leerkracht van groep 5 en 6. Er wordt gekeken of er een verandering is te constateren. Wanneer er een verandering plaats heeft gevonden, wordt er gekeken op welke kenmerken van de checklist deze verandering betrekking heeft. Deze ingevulde checklist zal worden vergeleken met de eerder afgenomen checklist uit het vooronderzoek. De checklist kan eventueel verklaringen bevatten voor veranderingen tijdens de observaties of voor, uit de analyse gebleken, veranderingen bij de vragenlijsten.

Tenslotte wordt er een gesprek gevoerd met de leerkracht van groep 5 en 6. De onderzoeker voert het gesprek met deze leerkracht. Door een gesprek te voeren kunnen veranderingen, die tijdens de observaties en de ingevulde vragenlijsten niet duidelijk zijn geworden, naar voren komen. Door deze verschillende metingen worden de mening en de kijk van elke partij duidelijk ten opzichte van de uitvoering van het ontwerp. Door het meten van het ontwerp wordt er uiteindelijk gekeken of de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 en 6 van de St. Cyriacusschool te Hoonhorst verhoogd is.