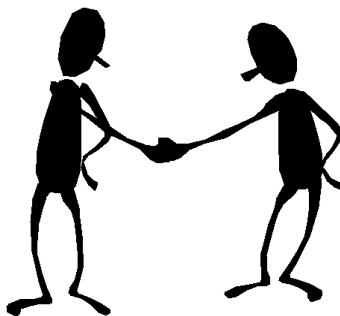


Ik moet?

Ik mag?!

Ik wil!

Ik KIES!!!



“Het kind als mederegisseur binnen het leesproces”

Naam student: Petra Huisman
Studentnummer: S1030828
Email: S1030828@student.windesheim.nl
Leerroute: OLPR 2009
Module: 9SO.PRAKT.
Onderzoeksbegeleider: Anjette van de Ven
Inleverdatum: 18 juni 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting

Hoofdstuk 1:	Inleiding	5
Hoofdstuk 2:	Theoretisch kader	7
	Inleiding	7
	§ 2.1: Handelingsgericht werken	7
	§ 2.2: De cruciale rol van motivatie	8
	§ 2.3: Motivatie, taakgerichtheid en leerprestaties	9
	§ 2.4: Motivatie en leesbegeleiding	9
	§ 2.5: Leesproblemen en leesbegeleiding.	10
	§ 2.6: Leesvormen	11
	§ 2.7: De rol van de leerkracht	12
	Samenvatting	13
Hoofdstuk 3:	Opzet van het onderzoek	14
	§ 3.1: Opzet van het onderzoek	14
	§ 3.2: Onderzoeksvragen en instrumenten	14
	§ 3.3: De organisatie van het onderzoek	15
Hoofdstuk 4:	Resultaten van het onderzoek	16
	§ 4.1: Resultaten onderzoeksvraag 1	16
	§ 4.1.1: Resultaten onderzoeksvraag 1 a	16
	§ 4.1.2: Resultaten onderzoeksvraag 1 c	18
	§ 4.1.3: Resultaten onderzoeksvraag 1d	20
	§ 4.2: Resultaten onderzoeksvraag 2	21
	§ 4.2.1: Resultaten onderzoeksvraag 2b en 2c	21
	§ 4.2.2: Resultaten onderzoeksvraag 2d	22
	§ 4.3: Resultaten onderzoeksvraag 3	23
	§ 4.3.1: Resultaten onderzoeksvraag 3b	23
	§ 4.3.2: Resultaten onderzoeksvraag 3c	25
	§ 4.3.3: Resultaten onderzoeksvraag 3d	26
	§ 4.3.4: Resultaten onderzoeksvraag 3 e en 3f	26
	§ 4.4: Resultaten onderzoeksvraag 4	27
	§ 4.4.1: Resultaten onderzoeksvraag 4a	27
	§ 4.4.2: Resultaten onderzoeksvraag 4b	28
	§ 4.4.3: Resultaten onderzoeksvraag 4c	28
Hoofdstuk 5:	Conclusies, discussie en aanbevelingen	30
	§ 5.1: Conclusies van de onderzoeksvragen	30
	§ 5.2: Aanbevelingen	31
	§ 5.3: Discussie	31
Literatuurlijst		33
Bijlage 1:	Kindplan	36
Bijlage 2:	Aanpak en organisatie	37
Bijlage 3:	Meetinstrument vragenlijst leerkrachten: inspraak van het kind.	41
Bijlage 4:	Meetinstrument semi-gestructureerd interview met de leerkrachten.	45
Bijlage 5:	Meetinstrument vragenlijst kinderen en semi-gestructureerd interview: inspraak in de leesbegeleiding.	46
Bijlage 6:	Meetinstrument vragenlijst kinderen: Leesmotivatie en leesattitude.	48

Bijlage 7:	Meetinstrument vragenlijst aan de kinderen: mening over de leesvormen.	50
Bijlage 8:	Meetinstrument observatie taakgerichtheid tijdens de leesvormen.	51
Bijlage 9:	Meetinstrument eindevaluatie kinderen.	53
Bijlage 10:	Meetinstrument eindevaluatie leerkrachten.	54
Bijlage 11:	Meetinstrument eindevaluatie ouders.	56

Samenvatting

De aanleiding tot dit onderzoek was de volgende uitspraak:

*“Juf, waarom **moet ik** dit?”*

De reactie van de juf luidt: “morgen mag je gewoon weer.”

*Het kind: “**Ik mag?! Pff! Ik wil** ook gewoon in de groep lezen. **Waarom mag ik niet zelf kiezen?**”*

Deze uitspraak werd gedaan door één van de kinderen die terugkwam van de dagelijkse leesbegeleiding. Het kind wil iets anders, het kind wil graag zelf kiezen. Het geven van de leesbegeleiding zorgde bij de leerkrachten voor frustratie. Er is vooruitgang zichtbaar in de leesontwikkeling, maar de kinderen lijken steeds meer gedemotiveerd te raken voor lezen. Is het mogelijk dat de inspraak van kinderen in de leesbegeleiding de leesmotivatie bevordert?

Het doel van dit onderzoek is het verbeteren van de leesbegeleiding en leesmotivatie door het kind te betrekken bij het leesonderwijs waardoor er een vooruitgang zichtbaar wordt in de leesontwikkeling bij de kinderen in de middenbouw.

Vanuit de visie van Handelingsgericht Werken (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009) waarin het kind wordt gezien als mederegisseur van zijn eigen leerproces wordt er binnen dit praktijkgerichte onderzoek vormgegeven aan de leesbegeleiding.

De kinderen experimenteren met verschillende leesvormen en stellen op basis hiervan een plan op voor lezen die aansluit bij hun onderwijsbehoeften waarbij de leesmotivatie voorop staat.

Het werken met een kindplan biedt de leerkrachten houvast en het geeft de kinderen een kader voor de keuze binnen de leesbegeleiding voor verschillende leesvormen.

Hoofdstuk 1: Inleiding

“Het is 09.00 uur, de periode waarin stillezen op het programma staat begint. Ik zie dat de meeste kinderen aan hun tafel zitten met een leesboek. De leerkrachten geven extra leesbegeleiding aan kinderen met leesproblemen. Ik zie gevulde boekenkasten, mandjes met verschillende genres en een boeken-top-tien. Ik hoor twee kinderen giechelen. Ze wijzen naar een plaatje in het boek en één van hen geeft uitleg. Om 09.20 geeft de leerkracht aan dat de kinderen hun boeken mogen opruimen. Sommige kinderen zitten zo in hun boek dat ze apart aangesproken moeten worden.”

De keerzijde van de medaille:
Ik zie, ik hoor wat jij niet zag.....

*“Het is 09.00, de periode van stillezen is begonnen. Een aantal kinderen hangt vijf minuten bij de boekenkast om een boek te kiezen en aan het lezen te gaan. Er worden tijdens het lezen regelmatig loopjes gemaakt om boeken te wisselen. Een meisje uit groep vijf pakt een boek dat ver beneden haar lees,- en belevingsniveau ligt. Aan het eind van de stilleesperiode komen er drie kinderen zuchtend en met hangende schouders terug van de extra leesbegeleiding die gegeven wordt in de parallelgroep. “Bah, het was niks aan” hoor ik één van de kinderen zeggen. “Juf, waarom **moet ik** dit?” De reactie van de juf luidt: “morgen mag je gewoon weer.” Het kind: “**Ik mag?! Pff! Ik wil** ook gewoon in de groep lezen. Waarom mag ik niet zelf **kiezen?**”*

Dit praktijkgerichte onderzoek wordt uitgevoerd op de Katholieke Jenaplanschool Gabriël te Putten. De visie van de school is gebaseerd op de 20 basisprincipes van het Jenaplan (Both & Vreugdenhil, 1992). Het eerste principe is: ieder kind is uniek. De school ziet het kind als een unieke persoonlijkheid, die zijn eigen identiteit mag ontwikkelen. Hierbij wordt de school gezien als een plek waar het kind zich zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelt. De school werkt met stamgroepen, dit zijn heterogene groepen die bestaan uit drie leerjaren. Er zijn drie onderbouwgroepen, vijf middenbouwgroepen en zes bovenbouwgroepen. De stamgroepen zijn verdeeld over twee locaties. Momenteel ben ik stamgroepleider van één van de twee middenbouwgroepen op de dependance. In deze middenbouwgroepen van deze dependance zitten 44 kinderen uit groep drie, vier en vijf, waarop dit praktijkgerichte onderzoek zich richt. Iedere dag staan er twee keer twintig minuten ingeroosterd voor lezen. In een middenbouwstamgroep zijn er grote niveauverschillen. Groep drie bevindt zich in het aanvankelijk leesproces terwijl groep vier en vijf zich bevinden in de fase van het voortgezet technisch lezen. In deze groepen zitten kinderen met een leesachterstand. Gedurende de leesperiode krijgen zij extra leesbegeleiding, omdat deze kinderen onvoldoende vooruitgang boeken wanneer zij zelfstandig lezen. De extra leesbegeleiding bewerkstelligt echter niet voor alle kinderen een vooruitgang in de leesontwikkeling en daarnaast lijkt hun motivatie af te nemen. Smits en Braams (2006) geven aan dat motivatiedaling een gevolg is van falen en motivatietoename een gevolg is van succes. Op de Gabriëlschool is men vanaf het schooljaar 2010-2011 gestart met de implementatie van Handelingsgericht Werken (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). Voor het succesvol implementeren is het belangrijk dat alle zeven uitgangspunten tot hun recht komen. Een andere belangrijke succesfactor is dat het team het erover eens is dat samenwerken met kinderen belangrijk en zinvol is. Het kind wordt gezien als mederegisseur van zijn leerproces. De bijdrage die het kind kan leveren aan zijn leerproces heeft binnen de school nog geen duidelijke invulling. Hoe werken we daadwerkelijk samen met onze kinderen?

De centrale vraagstelling binnen dit praktijkgericht onderzoek luidt daarom:

Op welke wijze bevordert de inspraak van kinderen in de leesbegeleiding in de middenbouw van onze Jenaplanschool de leesmotivatie?

Het doel van dit onderzoek is:

Het verbeteren van de leesbegeleiding en leesmotivatie door het kind te betrekken bij het leesonderwijs waardoor er een vooruitgang zichtbaar wordt in de leesontwikkeling bij kinderen in de middenbouw op een Jenaplanschool.

Om antwoord te kunnen krijgen op de centrale vraag zijn de volgende onderzoeksvragen en daarbij behorende deelvragen geformuleerd:

Onderzoeksvraag 1: Welke informatie is er nodig om de inspraak van kinderen in de leesbegeleiding vorm te geven?

- a) Wat is de visie van de school op leesonderwijs?
- b) Wat zegt literatuur over de rol van het kind binnen het leesonderwijs?
- c) Welke mening hebben de leerkrachten over de rol van het kind in de leesbegeleiding?
- d) Welke mening hebben de kinderen in de middenbouw over de inspraak in de leesbegeleiding?

Onderzoeksvraag 2: Op welke wijze kan de leesmotivatie van de kinderen in de middenbouw gestimuleerd worden?

- a) Wat zegt literatuur over de rol van keuzemogelijkheden op leesmotivatie?
- b) Hoe ziet de eigen leesmotivatie en leesattitude van de leerkrachten in de middenbouw eruit?
- c) Op welke wijze bevorderen de leerkrachten in de middenbouw de leesmotivatie binnen hun leesbegeleiding?
- d) Hoe ziet de eigen leesmotivatie en leesattitude van de kinderen in de middenbouw eruit?
- e) Welke bijdrage kunnen de ouders leveren aan de leesmotivatie van hun kind?

Onderzoeksvraag 3: Hoe ziet de leesbegeleiding met inspraak van kinderen in leesvormen eruit voor de kinderen in de middenbouw op deze school?

- a) Welke leesvormen worden er vanuit literatuur aanbevolen voor de middenbouw?
- b) Welke mening hebben de kinderen in de middenbouw over de leesvormen?
- c) Welke leesvormen dragen bij aan de taakgerichtheid van de kinderen tijdens het lezen?
- d) Welke organisatorisch aspecten spelen een rol bij het vormgeven van de leesbegeleiding in de middenbouw?
- e) Welke (toets)gegevens op het gebied van lezen zijn er nodig om de leesontwikkeling van de kinderen in de middenbouw in beeld te brengen?
- f) Welke gegevens dienen voor de kinderen inzichtelijk gemaakt te worden zodat zij zelf kunnen kiezen voor een geschikte leesvorm?

Onderzoeksvraag 4: Wat is het effect van een experiment waarin de kinderen van de middenbouw inspraak hebben in leesvormen op de leesmotivatie van de kinderen?

- a) Hoe bevordert volgens de kinderen de keuze van leesvormen de leesmotivatie?
- b) Hoe bevordert volgens de leerkrachten de keuze van leesvormen de leesmotivatie?
- c) Hoe bevordert volgens de ouders de keuze van leesvormen de leesmotivatie?
- d) Wat betekenen de uitspraken van de kinderen, de leerkrachten en de ouders voor effectieve leesbegeleiding en de visie van de school?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Inleiding:

Binnen dit onderzoek zal de samenwerking met het kind centraal staan. Handelingsgericht Werken (Pameijer et al., 2009) biedt hiervoor aanknopingspunten. De school staat in de beginfase van de implementatie van Handelingsgericht Werken (vanaf hier HGW). In paragraaf 2.1 wordt er daarom aandacht besteed aan HGW. Welke uitgangspunten zijn belangrijk voor de samenwerking met het kind en hoe kunnen leerkrachten hier vorm aan geven? Welke invloed heeft dit op de motivatie van het kind binnen zijn leerproces? De rol van motivatie voor het leerproces wordt nader toegelicht in paragraaf 2.2. Het doel in dit onderzoek is een vooruitgang bewerkstelligen in de ontwikkeling van kinderen op het gebied van lezen. Het is belangrijk om leerachterstanden te voorkomen. Motivatie en taakgerichtheid hebben invloed op leerprestaties (Bokhorst & de Vries, 2004; Veenman, 1987; Veenman et al., 1993; Walberg, 1984;). Hieraan wordt in paragraaf 2.3 aandacht besteed. Gezien de samenhang die er bestaat tussen leren, motivatie en emotie bevelen Pameijer en collega's (2009) aan de nadruk te leggen op preventie en vroegtijdig ingrijpen en minder op remediëring. In paragraaf 2.4 zal nader ingegaan worden op hoe de leerkracht in de leesbegeleiding rekening kan houden met de motivatie van het kind. Bij het vormgeven van de leesbegeleiding dient de leerkracht ook rekening te houden met de problemen die kinderen ondervinden tijdens het lezen. Aan de leesproblemen wordt een aparte paragraaf besteed (paragraaf 2.5). In deze paragraaf is tevens aandacht voor de begeleiding die de leerkracht kan geven.

Om te oefenen met lezen kan er gebruik gemaakt worden van verschillende leesvormen. In paragraaf 2.6 zullen de verschillende leesvormen waaruit de kinderen kunnen kiezen binnen dit praktijkgerichte onderzoek toegelicht worden. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen stillezen en (herhaald) hardop lezen.

Om een positieve ontwikkeling op het gebied van leren te realiseren is de bijdrage van de leerkracht cruciaal. Het is de leerkracht die er toe doet. De kwaliteit van de leerkracht is bepalender voor de vooruitgang dan de kwaliteit van de leermiddelen (Allington & Johnston, 2002) In paragraaf 2.7 wordt de rol van de leerkracht dan ook nader uitgewerkt.

§ 2.1: Handelingsgericht werken

De Gabriëlschool maakt deel uit van de SKOFV (Stichting Katholiek Onderwijs Flevoland/ Veluwe). Bij de SKOFV draait alles om het kind, om de kwaliteit van hun leven op school en de vorming van een hecht fundament voor hun latere sociale en maatschappelijke leven. Elke school binnen de stichting werkt onder andere aan de brede vorming van kinderen, groeiend in HGW. HGW wil de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen verbeteren. Om antwoord te kunnen krijgen op onderzoeksvraag 1a, 1b en 1c is het belangrijk te weten wat HGW inhoudt en hoe de rol van het kind volgens HGW vorm kan krijgen. De mening van de leerkrachten ten opzichte van de rol van het kind dient onderzocht te worden om aanbevelingen te kunnen doen voor een concrete invulling van de inspraak van het kind in de leesbegeleiding die gedragen wordt door de leerkrachten.

Binnen HGW gelden zeven uitgangspunten, te weten:

- 1) De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.
- 2) Afstemming en wisselwerking.
- 3) De leerkracht doet ertoe.
- 4) Positieve aspecten zijn van groot belang.
- 5) Constructieve samenwerking
- 6) Doelgericht werken
- 7) Systematisch en transparant.

De zeven uitgangspunten van HGW bieden een ideale werkwijze en de implementatie is pas succesvol wanneer alle uitgangspunten tot hun recht komen binnen een cyclisch proces. Voor dit onderzoek wordt er ingezoomd op uitgangspunt 5: constructieve samenwerking.

Hoe kan er op deze school een effectieve aanpak voor de leesbegeleiding gerealiseerd worden door samen te werken met het kind? Wat levert het de leerkrachten en de kinderen op?

In de samenwerking met het kind komen ook de andere uitgangspunten van HGW tot hun recht. Door met het kind in gesprek te gaan over wat het kind nodig heeft om de doelen te behalen worden de onderwijsbehoeften van het kind centraal gesteld. Daarbij wordt er niet alleen gekeken naar het kind maar ook naar het kind in wisselwerking met zijn omgeving. De omgeving wordt zo goed mogelijk afgestemd op wat het kind nodig heeft. De leerkracht speelt hierin een belangrijke rol. In de samenwerking met het kind wordt er gezocht naar de positieve aspecten om een succesvol plan van aanpak te maken en uit te voeren. Er worden korte- en langetermijndoelen opgesteld. Er worden heldere afspraken gemaakt met alle betrokkenen, zodat het duidelijk is hoe er gewerkt wordt en waarom.

Binnen HGW is het kind mederegisseur van zijn eigen leerproces. Kinderen kunnen doorgaans goed aangeven wat ze willen leren en hoe ze denken dat hen dit gaat lukken. Elk kind wil grip hebben op zijn ontwikkeling en zich er medeverantwoordelijk voor voelen. Voor een leerkracht is het belangrijk om de balans te vinden tussen sturing van de leerkracht enerzijds en de inbreng van de kinderen anderzijds. Dit bevordert het competentiegevoel van de kinderen en doet recht aan hun behoefte aan autonomie. Dit wordt bevestigd door Guthrie en Cox (2001). Door kinderen te betrekken bij het analyseren van de situatie, het formuleren van doelen en het zoeken naar oplossingen krijgen kinderen grip op hun leerproces en dit verhoogt hun motivatie en betrokkenheid. Dit vergroot de kans van slagen.

Guthrie, Wigfield, Metsala en Cox (1999) omschrijven motivatie als die kenmerken van individuen die invloed hebben op hun activiteiten en prestaties, zoals doelen, overtuigingen en behoeften. De Gabriëlschool neemt regelmatig kinderen aan van andere basisscholen die een verwijzing hebben naar het speciaal onderwijs of op hun huidige school niet meer de begeleiding kunnen krijgen die zij nodig hebben. In het belang van het kind wordt er in de praktijk dan vaak eerst gewerkt aan het sociaal-emotioneel functioneren van het kind en de motivatie om te leren. Naar de relatie tussen leren, motivatie en emotie is veel onderzoek gedaan en hieruit blijkt dat alle drie onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Marzano, 2007; Pameijer et al., 2009; Sas & Wieringa, 1998). Er is geen hiërarchisch verband. Wanneer een kind zich inspant, zijn capaciteiten en interesses benut en er helemaal in opgaat, dan krijgt het kind het gevoel iets onder de knie te krijgen. Hiermee ontstaat vanzelf zelfvertrouwen en zelfstandigheid. HGW richt zich daarom zowel op de sociaal-emotionele ontwikkelingen én leervorderingen van de kinderen als op de pedagogisch-didactische aanpak van de leerkracht.

§ 2.2: De cruciale rol van motivatie

HGW zorgt ervoor dat er effectief omgegaan kan worden met verschillen tussen kinderen.

Kinderen verschillen ook sterk qua motivatie. Motivatieproblemen kunnen een belangrijk struikelblok vormen voor de leesontwikkeling van leerlingen met leesproblemen.

Gemotiveerde kinderen streven naar succes, beginnen geïnteresseerd aan een nieuwe opdracht en verwachten dat hen dit zal lukken. Er zijn echter ook kinderen die bepaalde leersituaties vermijden (Allington, 1999; Sas & Wieringa, 1998), omdat zij bijvoorbeeld bang zijn om te falen. Hierdoor ontwikkelen zij een negatief zelfbeeld en geringe competentiegevoelens waardoor het kind moeilijk te motiveren is voor het volhouden van de noodzakelijke oefeningen (Margalit & Zak, 1984; Rogers & Saklofske, 1985). Leesproblemen leiden vaak tot een negatief competentiegevoel. Bij kinderen tot zeven jaar leidt veelvuldig falen niet direct tot minder inzet, omdat ze zichzelf doorgaans positief inschatten. Bij kinderen ouder dan zeven jaar is dit wel het geval. De oorzaak waaraan kinderen hun succes of falen toeschrijven is van invloed op hun volharding. Kinderen kunnen intern (aan zichzelf) of extern (buiten zichzelf) attribueren. De leerkracht kan dit beïnvloeden door een negatieve houding te veranderen in een op succes gerichte houding door het geven van feedback. Met feedback kan de leerkracht het kind bewust maken van het probleem en de leesprestaties van het kind bespreken, waardoor het kind inzicht krijgt in zijn leesprestaties en meer gemotiveerd raakt om beter te leren lezen. (Wentink & Verhoeven, 2001). De motivatie kan

gestimuleerd worden door haalbare opdrachten te geven die uitdagend en betekenisvol zijn en de nieuwsgierigheid en fantasie opwekken, zodat kinderen succeservaringen opdoen. De mening van de kinderen over hun inspraak in de leesbegeleiding dient meegenomen te worden bij het vormgeven van de leesbegeleiding. Wanneer kinderen betrokken worden in hun leesproces leren zij beter, werken harder en voelen zich competent (Bokhorst & de Vries, 2004; Pameijer et al., 2009; Sas & Wieringa, 1998; Wentink & Verhoeven, 2001). Dit heeft invloed op de leerprestaties, aldus Veenman en collega's (1993). In paragraaf 2.3 zal dit verder worden toegelicht.

Door met kinderen thuis te lezen kunnen ouders de liefde voor lezen stimuleren. De kinderen doen leeservaring op en vergroten daarmee hun leesvaardigheid en plezier in lezen. Ouders spelen een belangrijke rol in het levenslang lezen van de kinderen (Piper, 2011). De Gabriëlschool wil zich de komende jaren verbeteren op de 11 factoren zoals omschreven door Marzano (2007) die een aantoonbaar positief effect hebben op de leerprestaties en ontwikkeling van kinderen. Over de 11 factoren, waar motivatie en betrokkenheid van ouders en gemeenschap er twee van zijn, wil de school schoolbreed afspraken maken. De school wil aansturen op acties die ouders kunnen ondernemen om het schoolsucces van hun kinderen te ondersteunen. HGW stelt dat de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs aan hun kind goed door de school te beïnvloeden is. Ouders kunnen interesse tonen voor het schoolwerk, de schoolvorderingen van het kind bespreken, kinderen stimuleren om hard te werken op school, hulp bij het huiswerk bieden, belang van school benadrukken, bibliotheek en musea bezoeken en veel (voor)lezen in het gezin. Om het lezen te stimuleren adviseert Piper (2011) de ouders elke dag tijd vrij te maken voor lezen, zodat het een gewoonte wordt om ook thuis te lezen. Ouders kunnen boeken cadeau doen en op verschillende plaatsen neerleggen, boekseries lezen, praten over boeken en woordspelletjes doen. De ouders kunnen, net als de leerkracht, model staan als lezer.

§ 2.3: Motivatie, taakgerichtheid en leerprestaties

Sas en Wieringa (1998) stellen dat er zonder motivatie onvoldoende taakgerichtheid is. Met taakgerichte leertijd wordt de tijd bedoeld die kinderen daadwerkelijk aan de opgedragen taken besteden. Het managementgedrag van leerkrachten speelt hierin een belangrijke rol. Op de Gabriëlschool werkt men met driejarige stamgroepen. Veenman en collega's (1986) geven aan dat in combinatieklassen de taakgerichte leertijd onder druk staat. Leerkrachten in klassen met een hoge taakgerichtheid zijn beter in staat toezicht te houden op de verschillende groepen in de klas. Het 1) voorkomen van probleemgedrag, 2) didactische vaardigheden, 3) regels en afspraken en 4) inrichting van de klas, zijn aspecten die betrekking hebben op het klassenmanagement. Om de leesbegeleiding vorm te kunnen geven zullen er regels en afspraken gemaakt worden en zal de inrichting van de klas meegenomen worden om te zorgen voor effectief klassenmanagement. Taakgerichtheid ontstaat als kinderen actief bezig zijn met het verwerken van informatie. De motivatie hangt af van hoe ze een taak ervaren en hoe uitdagend de situatie voor hen is. Hiertoe zullen de kinderen bevraagd worden over hun mening over de verschillende leesvormen, zodat de taak en ondersteuning afgestemd kan worden op de taakbeleving van het kind. Veenman en collega's (1993) geven aan dat een percentage van boven de 80 procent duidt op een hoge taakgerichtheid en onder de 60 procent op een lage taakgerichtheid. Een hoge taakgerichtheid is een voorwaarde, maar geen garantie voor leerwinst. De taakgerichtheid van de kinderen tijdens de verschillende leesvormen zal in kaart gebracht worden zodat duidelijk wordt welke leesvormen bijdragen aan het vergroten taakgerichtheid tijdens het lezen. Bestaat er een relatie tussen de leesmotivatie en de taakgerichtheid? Leerkrachten kunnen taakgerichtheid bevorderen door het kind te laten ervaren dat het zelf controle heeft over het werk en de resultaten. Succes kan de leerkracht toeschrijven aan interne factoren als bekwaamheid en inspanning, falen kan de leerkracht toeschrijven aan factoren die het kind kan controleren, zoals taakmoeilijkheid of inspanning (Bokhorst & de Vries, 2004).

§ 2.4: Motivatie en leesbegeleiding

Bij het stimuleren van de leesmotivatie kunnen de aantrekkelijkheid van het boek, de kwaliteit van de sociale interactie rondom een boek en succeservaring een rol spelen. Daling in motivatie kan op een stagnatie duiden die doorbroken moet worden. De gevoelige periode voor leren lezen ligt tussen het vierde en negende levensjaar. De leerkracht kan gebruik maken van convergente en divergente differentiatie. Bij convergente differentiatie krijgt de zwakke lezer uitbreiding van effectieve leestijd, waardoor ze in veel gevallen de groepsleesles kunnen blijven volgen hetgeen een positief effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Bij divergente differentiatie besteden alle kinderen evenveel tijd aan lezen, waardoor de leesprestaties steeds verder uiteen zullen lopen. Kinderen die extra begeleiding nodig hebben krijgen vaak intensievere instructie en begeleiding én ze krijgen meer leer- en oefentijd. Dit kan echter leiden tot demotivatie en frustratie bij zowel leerkracht als leerling omdat de leerstof verschaald wordt aangeboden: in geïsoleerde oefensituaties, in een vaste aparte groep, met weinig eigen inbreng en eigen keuzes en nauwelijks mogelijkheid tot samenwerkend leren (Wentink & Verhoeven, 1998). In de middenbouw van de Gabriëlschool werken de collega's samen om de leesbegeleiding te kunnen bieden die de kinderen nodig hebben. Door het werken met driejarige stamgroepen is het niet mogelijk om alle leesbegeleiding door de eigen leerkracht te laten uitvoeren. Op de Gabriëlschool worden voor kinderen die een D of E-score behalen op de CITO-toetsen handelingsplannen opgesteld. Het succes van een handelingsplan kan afhankelijk zijn van de betrokkenheid van het kind (Bokhorst & de Vries, 2004). De kinderen uit de beide middenbouwstamgroepen die extra leesbegeleiding nodig hebben worden in homogene groepjes samengesteld, gericht op het geven van instructie en begeleiding 'op maat.' De samenstelling van deze groepjes is min of meer permanent. Pameijer en collega's (2009) geven echter aan dat een flexibele groepering het meest effectief is en dat de extra begeleiding zoveel mogelijk binnen de groep moet plaatsvinden. Het homogeen werken in niveaugroepen leidt niet tot betere leerresultaten. Uit onderzoeken blijkt dat de verschillen tussen de niveaugroepen steeds groter worden en dat zwakke kinderen steeds meer achterop raken. Dit wordt ook wel het "Mattheus-effect" genoemd (Stanovich, 1986). De rijken worden steeds rijker en de armen steeds armer. Dit effect neemt toe als de leertijd voor zwakke kinderen niet wordt uitgebreid. Door het heterogeen samenstellen van groepjes leren de kinderen van positieve rolmodellen en leren ze met verschillende kinderen samen te werken.

Kinderen met ernstige leesproblemen zullen méér moeten lezen dan andere kinderen om tot functionele geletterdheid te komen. Bij de keuze voor de leesbegeleiding dient het vergroten van de leesmotivatie, met als doel het versterken van competentie en autonomie en de uitbreiding van de leeservaring, altijd een hoge prioriteit te krijgen (Guthrie & Cox, 2001; Sas & Wieringa, 1998). Het vele oefenen blijft alleen aantrekkelijk als er sprake is van intrinsieke leesmotivatie en leesplezier. De leesmotivatie en leesattitude van de kinderen heeft binnen dit onderzoek een belangrijke rol. Guthrie en Cox (2001) en Wentink en Verhoeven (2001) spreken over betrokken lezers wanneer kinderen lezen voor de kennis en het plezier die hen dit oplevert. Deze kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd om te lezen. Kinderen lezen dan ook thuis uit eigen vrije wil, gaan spontaan praten over de inhoud van het boek, verheugen zich op het vervolg en maken gebruik van strategieën. Er ontstaat een grotere mate van vloeiendheid, een zekerder stemgebruik en meer intonatie. Als een kind werkelijk een intrinsiek gemotiveerde zelfstandige lezer is, groeit de leesontwikkeling wel door (Smits & Braams, 2006). Om een gemotiveerde, zelfstandige lezer te worden is betekenisvol leren belangrijk. Betekenisvol leren is één van de sleutelwoorden om interventies effectief te laten zijn en houdt in dat het kind moet weten waarom hij iets leert. Het kind heeft inzicht en kan reflecteren op zijn eigen lees- en schrijfpredaties, ziet het nut in van extra oefening, ziet vooruitgang en heeft een reëel beeld van zijn mogelijkheden (Ruddel, 1995; Wentink & Verhoeven, 2001). Motivatie is ook bij betekenisvol leren een belangrijk aspect.

§ 2.5: Leesproblemen en leesbegeleiding.

Bij het vormgeven van de leesbegeleiding is het belangrijk om te weten welke leesvormen geschikt zijn voor de verschillende leesproblemen. Leesproblemen variëren in hun

achtergrond. Voor kinderen met leesproblemen moet de effectieve leestijd worden uitgebreid. Een goede instructie door de leerkracht is de beste interventie voor kinderen met leesproblemen. De Gabriëlschool maakt gebruik van het protocol leesproblemen en dyslexie (Gijssel, Scheltinga, Druenen & Verhoeven, 2011). Wat opvalt is dat de kinderen voor wie een handelingsplan is opgesteld specifieke interventies aangeboden krijgen door de leerkracht binnen de groep. Dit is echter niet altijd nodig, omdat het continuüm uitgaat van verschillende zorgniveaus. Het uitvoeren van specifieke interventies is de zorg die op niveau drie aangeboden wordt, terwijl hieraan vooraf nog twee niveaus gaan. Er wordt te snel overgegaan op remediëring, terwijl de nadruk zou moeten liggen op preventie en vroegtijdig ingrijpen (Pameijer et al., 2009), zoals reeds genoemd in de inleiding. Maar wat past dan bij preventie en vroegtijdig ingrijpen? Voordat men start met het aanbieden van interventies is het belangrijk dat er goed lees- en spellingonderwijs gegeven wordt in klassenverband. De kinderen die langzaam maar zeker vooruit gaan moeten extra in de gaten gehouden worden zodat het kind de groepsleeslessen zonder begeleiding kan volgen. Lukt dit niet, dan zal de leerkracht voortdurend extra begeleiding in groepsverband moeten bieden aan die kinderen die voldoende vooruitgaan, maar een steeds grotere achterstand oplopen. Er wordt pas overgegaan naar intensievere begeleiding, in de vorm van specifieke interventies, wanneer er sprake is van een kleinere vooruitgang dan één AVI-instructieniveau per half jaar na de aangeboden hulp. Voor het aanbieden van zorg op niveau één en twee is het belangrijk rekening te houden met indicaties voor het type leesbegeleiding (gebaseerd op Smits & van der Helm, 2003). Om het einddoel van voortgezet lezen te kunnen halen (stillezen met een begrip van 100 woorden per minuut, gebaseerd op het minimum niveau van functionele geletterdheid) is het altijd nodig om veel leeskilometers te maken en de leesmotivatie te vergroten.

§ 2.6: Leesvormen

Het is van belang dat er dagelijks leesvormen worden ingeroosterd en uitgevoerd worden (Smits & Braams, 2006). In deze paragraaf zullen de leesvormen die binnen dit onderzoek ingezet zijn besproken worden. De beschrijvingen zijn gebaseerd op Kuhn en Stahl (2002), Kulich (2009), Millin en Rinehart (1999), Osborn, Lehr en Hiebert (2003) Rasinski (2006), Smits en Braams (2006) en Worthy en Prater (2002).

De leerkracht dient uitbreiding te geven op de effectieve leesinstructietijd, gericht op vloeiendheid, leesplezier en leesbegrip. Door gebruik te maken van de leesvorm voorlezen, waarbij de leerkracht dagelijks een nieuwe motiverende tekst voorleest, wordt de nieuwsgierigheid van de kinderen bevorderd en krijgen zij een voorbeeld van vloeiend leesgedrag. Voor het modelleren van vloeiend leesgedrag kan de leerkracht ook gebruik maken van de leesvormen meelezen van boeken en meelezen van korte teksten. Bij het meelezen van boeken beschikken alle kinderen over (een kopie van) het boek. Dit dient een zeer motiverend boek te zijn, net iets boven het gemiddelde avi-niveau van de groep. Bij het meelezen van korte teksten wordt er twee of drie achtereenvolgende dagen met dezelfde tekst gewerkt. Deze tekst is op het gemiddelde leesinstructieniveau van de groep. De kinderen lezen de tekst stil voor zichzelf mee en bij de tweede of derde keer kunnen zij hardop in koor meelezen. Met de leesvorm hardop denken kan de leerkracht zijn eigen denkproces demonstreren. De leerkracht maakt gebruik van voorspellen, visuele voorstellingen en vergelijkingen maken, controleren en repareren van het eigen begrip, becommentariëren, verbindingen maken met wat hij al weet en kritische vragen stellen over de tekst (Beers, 2003). Dit stimuleert een actieve leeshouding en bevordert het leesbegrip. Wanneer de leerkracht dit meerdere keren heeft voorgedaan, doen de kinderen het zelf in tweetallen.

De leesvorm stillezen is volgens Smits en Braams (2006) de beste manier om veel leeservaring op te doen en veel leeskilometers te maken en dit lukt meestal goed vanaf AVI 5/6. Stillezen betekent dat kinderen zelfstandig lezen, met minimale steun en feedback. Als stillezen beter gaat dan hardop lezen, duidt dit op het compenseren van automatiseringsproblemen door gebruik te maken van contextinformatie. Dit komt bij veel dyslectische kinderen voor. Hardop lezen kost veel tijd en gaat ten koste van het leesbegrip,

terwijl bij stillezen het kind veel woorden kan overslaan om toch het verhaal te kunnen begrijpen. Een kind met een lage score op één of meer toetsen voor hardop lezen en een laag stilleestempo heeft ernstige automatiseringsproblemen (Wentink & Verhoeven, 2004). Over stillezen bestaan verschillende ideeën. Onder andere Kuhn en Stahl (2003) stellen dat stillezen ervoor kan zorgen dat zwakke lezers nog verder achter raken, omdat zij de leestijd gebruiken voor andere dingen zoals dagdromen en praten. Om de stilleestijd voor zwakke lezers productiever te maken is het belangrijk de kinderen boeken te laten selecteren die aansluiten bij hun leesniveau en interesses, de kinderen discussies aan te laten gaan over wat zij lezen en ouders en anderen betrokkenen tips te geven om met hun kinderen te lezen (Anderson, 1990; Piper, 2011; Siah & Kwok, 2010; Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004).

Osborn en collega's (2003) en Smits en van der Helm (2003) geven aan dat het voor zwakke lezers belangrijk is op een meer betekenisvolle en motiverende manier aan het werk te gaan. Wanneer kinderen tijdens het stillezen onvoldoende kunnen coderen komt de nadruk te liggen op faciliterende techniek: een volwassene decodeert en de kinderen lezen na. Hardop lezen bevordert woordherkenning, snelheid, correctheid en vloeiendheid, waarmee een hoger niveau van lezen bereikt wordt (Ambruster, Lehr & Osborn, 2003).

Onvoorbereid hardop lezen leidt echter tot lezen zonder begrip en is slecht voor het zelfvertrouwen en de ontwikkeling van de leesteknik. Herhaald lezen is daarom belangrijk. Herhaald hardop lezen betekent dat een kind een tekst meerdere malen leest, waarbij hij gerichte steun en feedback krijgt van een vloeiende lezer. Dit kunnen zowel leeftijdsgenoten, ouders als leerkrachten zijn (Foorman & Mehta; Shanahan, 2002). Herhaald lezen met en/of zonder ondersteuning is van belang om betere resultaten te behalen ten opzichte van accuratesse, begrip, vloeiendheid en prosodie (Kulich, 2009; Rasinski 2006; Smits & van der Helm, 2003). Ook kan herhaald lezen leiden tot de benodigde succeservaring, waardoor het zelfvertrouwen vergroot wordt en de leesmotivatie toeneemt. Het uiteindelijke doel is dat het kind komt tot zelfstandig stillezen. Herhaald lezen is één van de meest bestudeerde technieken voor het bevorderen van vloeiend lezen en kent veel verschillende benaderingen die variëren in technieken (Kuhn & Stahl, 2000; Meyer & Felton, 1999). Binnen dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van echo-lezen, tutor-lezen en duolezen. Echo-lezen houdt in dat de leerkracht een tekst voorleest en de kinderen dit herhalen, terwijl zij de woorden aanwijzen. Bij tutor-lezen lezen twee kinderen samen uit een boek. Dit is zeer geschikt voor kinderen met leesproblemen. Een tutor leest minstens twee AVI-niveaus hoger dan het kind dat hij begeleidt. De tutor leest de bladzijde eerst voor en daarna leest de zwakke lezer. De tutor zegt voor, geeft feedback op fouten en zegt wat hij goed vindt aan het lezen. Deze leesvorm bevordert ook de woordherkenning. Bij duo-lezen lezen twee kinderen met een redelijk vergelijkbaar leesniveau samen uit één boek. Ze lezen om beurten één bladzijde, de ander leest stil mee en wijst bij. Deze leesvorm is zeer geschikt voor kinderen uit groep drie en vier en bevordert ook de concentratie en het uithoudingsvermogen.

De leesvormen radio-lezen, theater-lezen en voorlezen aan kleuters zijn naast het oefenen met herhaald lezen geschikt om te werken aan vloeiend, expressief en betekenisvol lezen. Wanneer een kind gebruik maakt van variatie in intonatie, klemtoon en tempo, leest het kind met expressie, hetgeen invloed heeft op het begrip van de tekst (Hudson, Lane & Pullen, 2005). Bij radio-lezen bereidt een heterogeen leesniveau groepje een tekst voor die zij voorlezen alsof je naar de radio luistert. Daarna leiden zij een discussie over de tekst. Bij theater-lezen lezen de kinderen een toneelstuk voor. Het motiveert kinderen tot herhaald lezen door ze een authentieke reden te geven: een goede leesuitvoering neerzetten (Worthy & Prater, 2002). Het spel wordt niet gespeeld. Het voorlezen aan kleuters is met name geschikt voor kinderen uit groep vijf en zes. Zij bereiden een prentenboek voor en lezen dit interactief voor aan een kleuter.

§ 2.7: De rol van de leerkracht

Uit onderzoeken blijkt dat leerkrachten grote invloed hebben op de leesmotivatie en leerresultaten van kinderen (Allington & Johnston, 2002; Gambrell, 1996; International Reading Association, 2000; Rasey, 2009; Smits & Braams, 2006). Een leerkracht die zelf

graag leest en in zijn klas een rijke leesomgeving met veel mooie boeken creëert, maakt een wereld van verschil voor het leesengagement en de leesvaardigheid van kinderen. De leerkracht dient als rolmodel om kinderen tot wenselijk leesgedrag te bewegen. Goede leerkrachten zijn constant bezig hun kennis en vaardigheden te verbeteren door te reflecteren op hun eigen manier van lesgeven. Zij hebben kennis van verschillende manieren om te leren lezen, wanneer ze welke methode moeten gebruiken en hoe ze deze effectief in kunnen zetten. Zij zijn gepassioneerd en proberen voor elk kind de optimale instructie en begeleiding te vinden, waarbij uitdaging en betrokkenheid van het kind centraal staan. Wanneer kinderen betrokken worden bij het leesproces zullen zij meer willen lezen waardoor zij betere lezers worden (Applegate & Applegate, 2004). Daartoe is er veel interactie met de kinderen. Er wordt een prettig klimaat in de klas gecreëerd waarbij veel ondersteuning en aanmoediging gegeven wordt. De leerkrachten hebben hoge verwachtingen van het kind en uiten deze ook. Zij gaan ervan uit dat ieder kind kan leren lezen en schrijven. Daarbij leggen zij de lat voor zichzelf hoog. De leerkrachten zien een moeilijk lopend leesleerproces als een uitdaging. Zij voelen het als een duidelijke taak, een missie om ieder kind te leren lezen. Tegelijkertijd zijn zij daarbij in staat veel verantwoordelijkheid bij het kind zelf te laten. Al deze punten spelen ook binnen HGW een belangrijke rol.

Samenvattend:

De nadruk ligt in dit onderzoek op preventie en vroegtijdig ingrijpen betreffende de leesbegeleiding en leesmotivatie van de kinderen. De leerkracht heeft daarin een belangrijke rol. Zij dient te zorgen voor een rijke leesomgeving en haar enthousiasme voor lezen over te brengen op de kinderen zodat de kinderen intrinsiek gemotiveerde, zelfstandige lezers worden. Uitgangspunt 5 (constructieve samenwerking) van HGW vormt de basis voor het vormgeven van de leesbegeleiding. Het kind wordt daarin gezien als mederegisseur van zijn leerproces. De leerkracht biedt het kader en het kind wordt betrokken bij de invulling van de leesbegeleiding door hen keuzes te laten maken voor verschillende leesvormen. Het doel hiervan is de kinderen grip te geven op hun leesproces waardoor zij gemotiveerd en betrokken raken. Het opdoen van succeservaringen en plezier met lezen is daarbij van groot belang. Wanneer kinderen gemotiveerd en betrokken zijn zal dit terug te zien zijn in de taakgerichtheid tijdens de leesbegeleiding. De taakgerichtheid heeft vervolgens invloed op de leesprestaties.

Hoofdstuk 3: Opzet van het project

In dit hoofdstuk zal een beschrijving gegeven worden van de opzet van het onderzoek. De opzet van het onderzoek, de onderzoeksgroep, de onderzoeksinstrumenten en de organisatie binnen dit onderzoek zullen nader worden toegelicht.

§ 3.1: Opzet van het onderzoek

Dit onderzoek wordt besproken en geëvalueerd met de directie van de Gabriëlschool (N=1) omdat dit onderzoek deel uitmaakt van het Persoonlijk Ontwikkelingsplan van de onderzoekster. Binnen dit onderzoek zal er nauw samengewerkt worden met de leerkrachten van de middenbouwgroepen op de dependance (N=3) en de kinderen in deze groepen (N=41). Voor de nodige input wordt er ook een beroep gedaan op de leerkrachten van de middenbouw op de hoofdlocatie (N=3). De resultaten van het onderzoek en de mogelijke aanbevelingen die daaruit voortvloeien zullen met de leerkrachten van de middenbouw besproken worden (N=6) zodat ook zij kunnen profiteren van dit praktijkgerichte onderzoek. De ouders van de kinderen uit de middenbouwgroepen van de dependance (N=41) zullen betrokken worden bij de analyse van dit onderzoek.

§ 3.2: Onderzoeksvragen en instrumenten

	Vraag	Meetinstrument Waar komt het instrument vandaan?	Doel Wat meet het instrument?
Deel 1: theoretisch kader	1 b	Literatuuronderzoek	De rol van het kind binnen het leesonderwijs.
	2 a	Literatuuronderzoek	De rol van keuzemogelijkheden op leesmotivatie.
	2 e	Literatuuronderzoek	De bijdrage die ouders kunnen leveren aan de leesmotivatie van hun kind.
	3 a	Literatuuronderzoek	Aanbevolen leesvormen voor de middenbouw.
Deel 2: visie en mening	1 a	Documentanalyse toegepast op de schoolgids en het leesbeleidsplan van de school.	Visie van de school op leesonderwijs.
	1 c	Vragenlijst met aanvullend semi-structureerd groepsinterview <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader: bijlage 3 en 4</i>	De mening van de leerkrachten over de rol van het kind in de leesbegeleiding.
	1 d	Vragenlijst met aanvullend semi-structureerd groepsinterview <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader: bijlage 5</i>	De mening van de kinderen in de middenbouw over de inspraak in de leesbegeleiding.
	2 b	Vragenlijst Lectoraat leescultuur <i>Bestaand document via ombouw geschikt gemaakt en zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader: bijlage 4</i>	De leesmotivatie en leesattitude van de leerkrachten in de middenbouw.
	2 c	Vragenlijst Lectoraat Vragenlijst met aanvullend semi-structureerd groepsinterview <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader</i>	Het leerkrachtgedrag dat de leesmotivatie van de kinderen bevordert.
	2 d	Vragenlijst <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader: bijlage 6</i>	De leesmotivatie en leesattitude van de kinderen in de middenbouw.
Deel 3: praktijk situatie	3 b	Vragenlijst <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader: bijlage 7</i>	De mening van de kinderen in de middenbouw over de leesvormen.
	3 c	Observatielijst	De taakgerichtheid van de kinderen

		<i>Zelf ontworpen instrument geïnspireerd door een bestaand instrument en vanuit theoretisch kader: bijlage 8</i>	tijdens de verschillende leesvormen.
	3 d	Groepsinterview Literatuuronderzoek <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader</i>	De organisatorische aspecten die een rol spelen bij het vormgeven van de leesbegeleiding in de middenbouw.
	3 e	Literatuuronderzoek <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader</i>	De gegevens die nodig zijn om de leesontwikkeling van kinderen in de middenbouw in beeld te brengen.
	3 f	Literatuuronderzoek <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader</i>	De gegevens die inzichtelijk gemaakt dienen te worden voor de kinderen.
Deel 4: Analyse	4 a	Vragenlijst met aanvullend semi-gestructureerd groepsinterview <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader: bijlage 9</i>	De mening van de kinderen over inspraak in leesvormen binnen de leesbegeleiding.
	4 b	Vragenlijst met aanvullend semi-gestructureerd groepsinterview <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader: bijlage 10</i>	De mening van de leerkrachten over de inspraak van kinderen in leesvormen binnen de leesbegeleiding.
	4 c	Vragenlijst <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader: bijlage 11</i>	De mening van de ouders over de inspraak in leesvormen van kinderen binnen de leesbegeleiding.
	4 d	Analyse vragenlijsten <i>Zelf ontworpen instrument vanuit theoretisch kader</i>	De uitkomsten van uitspraken van kinderen, leerkrachten en ouders over de inspraak van kinderen in leesvormen binnen de leesbegeleiding.

§ 3.3: De organisatie van het onderzoek

Allereerst wordt er vanuit wetenschappelijk literatuur een theoretische basis gelegd voor dit onderzoek. Dit theoretisch kader zal gespiegeld worden aan de visie van de school met betrekking tot het leesonderwijs. Hiervoor zullen bestaande schooldocumenten geanalyseerd worden en zal er een gesprek gevoerd worden met de directie. Om draagvlak te creëren bij alle betrokkenen zullen de leerkrachten en de kinderen van de middenbouw bevestigd worden naar hun mening over het vormgeven aan de rol van het kind binnen de leesbegeleiding. Om de validiteit binnen dit onderzoek te vergroten wordt er gebruik gemaakt van triangulatie door aanvullend op de vragenlijsten ook semi-gestructureerde groepsinterviews te houden met de leerkrachten en de kinderen. De praktijksituatie wordt vanuit het theoretisch kader en door groepsinterviews met de leerkrachten en kinderen nader onderzocht. De informatie die hieruit voortvloeit biedt het kader voor het vormgeven van de leesbegeleiding en de bijdrage die de kinderen daarin leveren. Hierbij gaat de aandacht uit naar de verschillende leesvormen en de taakgerichtheid van de kinderen. De organisatorische aspecten die van belang zijn bij het vormgeven van de leesbegeleiding zullen in kaart gebracht worden. Deze gegevens worden met de leerkrachten en kinderen besproken en samen wordt er een plan opgesteld voor de leesbegeleiding. Gedurende vier weken zullen de leerkrachten en de kinderen met dit plan werken. Vanwege de beperkte tijd binnen dit praktijkgerichte onderzoek wordt er aan het einde van de tweede week een tussentijdse evaluatie opgemaakt met de kinderen, de leerkrachten en de ouders. Welke invloed heeft de keuze van de kinderen voor leesvormen binnen de leesbegeleiding op de leesmotivatie van de kinderen? De uitkomsten van de evaluatie worden gespiegeld aan de visie van de school. De mogelijke aanbevelingen die hieruit voortvloeien zullen met de directie en leerkrachten besproken worden.

Hoofdstuk 4: Resultaten

Inleiding:

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen en de resultaten hiervan beschreven.

§ 4.1: Resultaten onderzoeksvraag 1

Onderzoeksvraag 1: Welke informatie is er nodig om de inspraak van kinderen in de leesbegeleiding vorm te geven?

Om antwoord te krijgen op deze vraag is de visie van de school op leesonderwijs in kaart gebracht door een documentanalyse te maken van het schoolplan 2011-2015 en het leesbeleidsplan van de Gabriëlschool. Bij de bespreking van deze resultaten worden de overeenkomsten tussen de visie van de school, de Stichting Katholiek Onderwijs Flevoland-Veluwe (SKOFV), Jenaplan, HGW en literatuur weergegeven zodat er adequaat vormgegeven kan worden aan de leesbegeleiding.

Vanuit het theoretisch kader zijn er vragenlijsten voor de leerkrachten en kinderen ontworpen om zicht te krijgen op de mening van de leerkrachten en kinderen over de rol en inspraak van het kind in de leesbegeleiding. Aanvullend op deze vragenlijsten zijn er semi-gestructureerde groepsinterviews gehouden met de leerkrachten en kinderen.

§ 4.1.1: Resultaten onderzoeksvraag 1 a

Wat is de visie van de school op leesonderwijs?

Met betrekking tot de visie van de school op leesonderwijs is er een documentanalyse (tabel 1) gemaakt vanuit de punten die zijn aangegeven in het theoretisch kader, te weten:

- a) De uitgangspunten van HGW die betrekking hebben op de samenwerking met het kind;
- b) De manier waarop de school inspeelt op de motivatie van kinderen op het gebied van lezen;
- c) Preventie en vroegtijdig ingrijpen;
- d) De verschillende leesvormen.

Tabel 1: Documentanalyse, de visie van de school op leesonderwijs

Schoolplan 2011-2015

De Gabriëlschool ziet lezen als de basis voor alle leren en als fundament voor de toekomst van de economie. Leesvaardigheid wordt gezien als de sleutel om te kunnen participeren op politiek, sociaal en economisch gebied, maar ook bij culturele activiteiten en tijdens de vrije tijd. De school moet zorgen voor effectief onderwijs waarbij er meer aandacht is voor de deskundigheid van de leerkracht en andere opvoeders. Het motto luidt: *‘Zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid zijn kinderen niet in staat hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten en worden hun maatschappelijke mogelijkheden ook begrensd’*. De school ziet de investering in een goede leesvaardigheid als een investering in de kwaliteit van de samenleving.

Leesbeleidsplan Gabriëlschool

De school heeft leesonderwijs als prioriteit gekenmerkt en een visie vastgelegd in een leesbeleidsplan, bestaande uit een doorgaande lijn in het lesprogramma, de toetsing en begeleiding van eventuele zorgkinderen op het gebied van lezen.

Binnen de stamgroepen wordt er dagelijks gelezen waarbij leesmotivatie en interesse belangrijk zijn. Leesmotivatie is een van de kerndoelen. Hierbij draait het om tijd en aandacht voor het plezier in lezen en het delen van de leeservaring. Plezier in lezen is volgens de “kerndoelen primair onderwijs” ook een doel op zich. De school acht het hiervoor van belang een goed opgebouwde leeslijn te hebben waarin aandacht uitgaat naar woordenschatontwikkeling, potentiële risicolezers in groep één en twee, voortgezet lezen in groep vier en vijf en het onderhouden van de technische leesvaardigheden van risicolezers in de groepen zes, zeven en acht.

Het leesbeleidsplan geeft aan dat er voldoende tijd ingeroosterd dient te worden voor lezen. In groep drie moet de leerkracht minstens 400 minuten per week besteden aan leren lezen en in groep vier en vijf moet wekelijks minimaal drie uur per week worden besteed aan voortgezet technisch lezen. Daarnaast is het belangrijk dat de er voor de zwakke lezers meer instructietijd wordt

ingeroosterd. Zwakke lezers hebben herhaling en preteaching nodig. Het is belangrijk dat de leerkracht minimaal één uur per week extra instructie geeft aan zwakke lezers. In het leesbeleidsplan wordt de volgende tijdsindicatie gegeven voor het leesonderwijs:

Groep 3	Groep 4	Groep 5
Aanvankelijk leesonderwijs en taal: 540-600 minuten	Voortgezet technisch lezen: 150 minuten	Voortgezet technisch lezen: 120-150 minuten
Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken: 30-60 minuten	Begrijpend lezen: 60-90 minuten	Begrijpend lezen: 90-120 minuten
	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken: 60- 90 minuten	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken: 60-90 minuten
Totaal per week: 570- 660 minuten	Totaal per week: 270- 330 minuten	Totaal per week: 270- 360 minuten

Bespreking tabel 1:

Tijdens de bestudering van het schoolplan kwam er informatie naar voren die ook van belang is om mee te nemen bij het vormgeven van de leesbegeleiding.

Uit nader onderzoek van het schoolplan blijkt dat alle 26 andere scholen die ressorteren onder de SKOFV de komende jaren als doel hebben gesteld te willen groeien in handelingsgericht werken. Om meer handelingsgericht te werken is de Gabriëlschool in het schooljaar 2010-2011 gestart met de implementatie van groepsplannen op het gebied van taal, gekoppeld aan wereldoriëntatie. Voor de komende drie jaar staat ook de implementatie van het invoeren van groepsplannen op het gebied van lezen op het programma.

De school streeft ernaar passend onderwijs te bieden zodat elk kind zich zoveel mogelijk kan ontwikkelen op eigen niveau en naar eigen mogelijkheden. Vanuit het Jenaplanprincipe gelden er twaalf kernkwaliteiten. Voor dit praktijkgerichte onderzoek zullen kernkwaliteiten twee, drie, vier en twaalf meegenomen worden. Voor kernkwaliteit twee geldt dat kinderen leren zelf verantwoordelijkheid te dragen voor wat zij willen en moeten leren, wanneer zij uitleg nodig hebben en hoe zij een plan moeten maken. Voor kernkwaliteit drie geldt dat kinderen leren reflecteren op hun ontwikkeling en daarover met anderen in gesprek gaan. Voor kernkwaliteit vier geldt dat kinderen worden beoordeeld op de eigen vooruitgang in ontwikkeling. Voor kernkwaliteit twaalf geldt dat kinderen leren initiatieven te nemen vanuit hun eigen interesses en vragen. Tevens werken kinderen op een Jenaplanschool veel zelfstandig, waarbij de kinderen kunnen werken aan een zelf geformuleerde leervraag. Kinderen leren plannen, een eigen leerstijl ontwikkelen, verantwoordelijkheid te voelen voor het eigen werk en keuzes te maken zodat zij (mede)verantwoordelijk worden voor hun eigen ontwikkeling. De leerkracht verandert zijn rol door aan te sluiten bij de behoeften van het kind. Naarmate de kinderen zich ontwikkelen zal de leerkracht minder bepalen en meer aan de kinderen overlaten.

Met betrekking tot de tijdsindicatie voor het leesonderwijs is er nader onderzoek verricht naar de werkelijke situatie op de Gabriëlschool door tijdens het semi-gestructureerde groepsinterview met de leerkrachten de ingeplande leestijd in het logboek van de leerkrachten te bespreken.

De werkelijke tijd die er voor lezen staat ingepland ziet er als volgt uit:

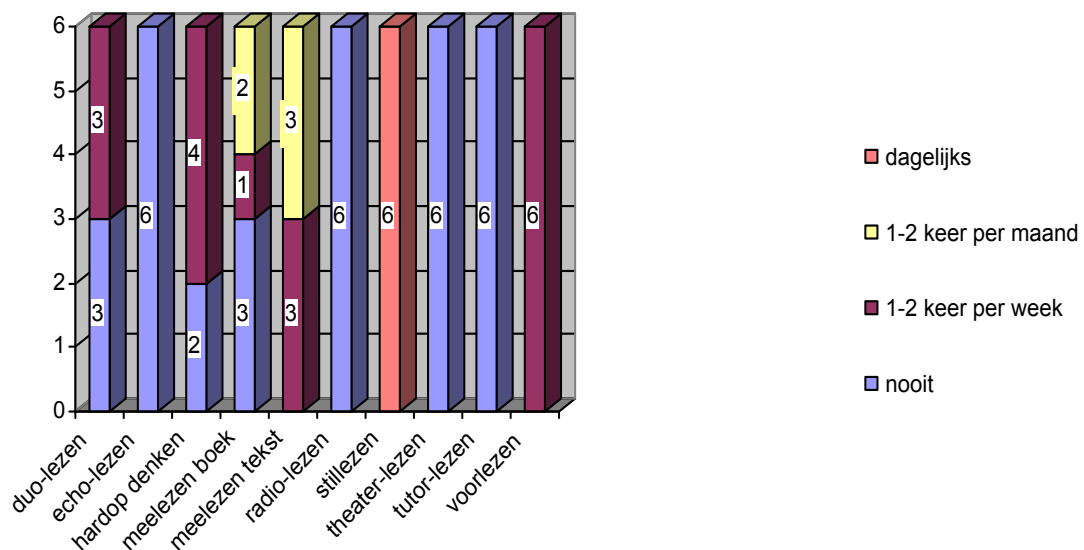
Groep 3:	Groep 4:	Groep 5:
Leesperiode: 180 minuten Aanvankelijk leesonderwijs: 300 minuten Taalonderwijs: 65 minuten	Leesperiode: 180 minuten Begrijpend lezen: 30 minuten Taalonderwijs: 65 minuten	Leesperiode: 180 minuten Begrijpend lezen: 30 minuten Taalonderwijs: 65 minuten
Totaal per week: 555 minuten	Totaal per week: 275 minuten	Totaal per week: 275 minuten

Dit betekent dat de tijdsindicatie zoals aangegeven in het leesbeleidsplan voor het aanvankelijk leesonderwijs in groep drie niet behaald wordt. De werkelijke tijd is ruim 240 minuten minder. Aan het begrijpend lezen wordt in groep vier ruim 30 minuten minder tijd besteed dan staat aangegeven in het leesbeleidsplan en voor groep vijf is dit ruim 60 minuten minder.

Uit het semi-gestructureerde groepsinterview komt naar voren dat de leesperiode voor groep drie, vier en vijf bestaat uit negen keer een periode van twintig minuten lezen. In deze periode lezen de kinderen voornamelijk stil en zelfstandig in een zelf gekozen boek.

Naast het stillezen maken de leerkrachten binnen de leesperiode gebruik van de volgende leesvormen:

Figuur 1: Gehanteerde leesvormen tijdens de leesperiode (N leerkrachten = 6).



Uit figuur 1 blijkt dat alle leerkrachten dagelijks gebruik maken van stillezen. Dit gegeven is ook vanuit de vragenlijst van het lectoraat bekeken. Hieruit komt naar voren dat twee leerkrachten het helemaal eens zijn met de stelling dat wanneer kinderen kunnen stillezen dit een geschikte werkwijze is om het leesniveau te ontwikkelen. Drie leerkrachten zijn het hier ook mee eens en één leerkracht is het hier mee oneens. Uit het semi-gestructureerde interview komt naar voren dat de leerkrachten dagelijks kiezen voor stillezen zodat zij binnen deze leesperiode tijd hebben om leesbegeleiding te geven. Voor de zwakke lezers is dit echter geen uitbreiding van de effectieve leestijd. De leerkrachten geven aan dat zij de minimale tijd van één uur per week aan extra instructie binnen de groep niet kunnen bieden. De tijdsfactor speelt hierin een belangrijke rol.

Voor begrijpend lezen staat er voor groep vier en vijf één keer per week een periode van 30 minuten ingepland. Daarnaast wordt het begrijpend lezen geïntegreerd binnen het taalonderwijs. Uit de vragenlijst van het lectoraat komt naar voren dat drie leerkrachten het helemaal eens zijn met de stelling dat begrijpend lezen gaat over lezen, schrijven, spreken en luisteren. Eén leerkracht is het hier ook mee eens, één leerkracht staat hier neutraal tegenover en één leerkracht is het hier mee oneens. De leerkrachten geven aan dat zij de tijdsindicatie zoals opgenomen in het leesbeleidsplan niet behalen.

Op deze school maakt men geen gebruik van een methode voor voortgezet (technisch) lezen. Uit de vragenlijst van het lectoraat komt naar voren dat vier leerkrachten het oneens zijn over de stelling dat het voor voortgezet (technisch) lezen nodig is een methode te gebruiken. Twee leerkrachten zijn het eens met deze stelling.

§ 4.1.2: Resultaten onderzoeksvraag 1 c

Welke mening hebben de leerkrachten over de rol van het kind in de leesbegeleiding?

Er is een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten van de middenbouw (N=6). De vragen uit de vragenlijst zijn gericht op punten van HGW waarbij de rol van het kind bij het opstellen van een plan voor leesbegeleiding centraal staat. Voor de meeste punten geldt dat er nooit of soms gebruik van gemaakt wordt.

Uit de vragenlijst zijn een aantal vragen geselecteerd en deze worden weergegeven in tabel 2.

Tabel 2: De rol van het kind bij het opstellen van een plan voor de leesbegeleiding (N=6).

	<i>nooit</i>	<i>soms</i>	<i>regel- matig</i>	<i>vaak</i>	<i>altijd</i>
Voordat ik een plan opstel voer ik een gesprek met het kind om zicht te krijgen op wat het kind al beheerst en wat nog niet.	2	4			
Ik vraag het kind naar wat hij nog wil leren.	3	3			
Ik breng het kind op de hoogte van de doelen van het plan.	1	4		1	
Ik verwerk de ideeën van het kind in het plan.	4	2			
Ik bespreek het plan met het kind.		3	3		
Het plan heeft betekenis voor het kind.	1	5			
Het kind staat achter het plan.	1	5			
Het plan is het ook het eigen plan van het kind.	6				
Het plan sluit aan bij wat het kind al weet en kan.			3	1	2
Ik zorg ervoor dat het plan positief en met perspectief is geformuleerd.				4	2
Het kind doet succeservaringen op binnen de leesbegeleiding.			1	3	2

Analyse vragenlijst:

De leerkrachten geven aan dat zij het plan voor de leesbegeleiding zelf opstellen en het kind hier nooit bij betrekken. Het plan wordt met de ouders besproken en zij tekenen dit voor gezien. Soms gaan de leerkrachten in gesprek met de kinderen om hen op de hoogte te stellen van de leesprestaties, het plan en de doelen. De oplossingen om het doel te bereiken komen vanuit de leerkracht.

Vanuit HGW is het belangrijk dat de onderwijsbehoeften van de kinderen centraal staan. De punten uit tabel 2 waarop de leerkrachten antwoorden met vaak en altijd hangen volgens de leerkrachten samen met het centraal stellen van de onderwijsbehoeften van de kinderen, hetgeen één van de uitgangspunten is binnen HGW. De positieve kenmerken van de kinderen kunnen hierdoor regelmatig worden benut en dit zorgt ervoor dat de kinderen succeservaringen opdoet binnen de leesbegeleiding.

Uit het semi-gestructureerde interview blijkt dat de leerkrachten de onderwijsbehoeften van de kinderen in beeld brengen bij het formuleren van de beginsituatie. Deze komen voort uit door de leerkracht geïnterpreteerde gegevens uit observaties en toetsen en niet, zoals HGW veronderstelt, vanuit een gesprek met het kind. Vanuit HGW gezien is het noodzakelijk dat de leerkrachten bij het formuleren van de onderwijsbehoeften tijdens het gesprek de kinderen bevragen naar hun manier van werken, naar wat hen helpt tijdens het geven van instructie en zelfstandig werken en wat zij nog willen leren. Al deze punten werden door de leerkrachten beantwoord met nooit of soms.

Semi-gestructureerd interview

Dit interview is gehouden met leerkrachten van de middenbouw (N=6).

Vooraf zijn de resultaten van de vragenlijst over de rol van het kind binnen de leesbegeleiding besproken.

Tabel 3 : mening van de leerkrachten over de leesbegeleiding

aantal leerkrachten (N=6)

Stelling:	ja	soms	nee
Ik ben tevreden over de manier hoe we nu HGW toepassen.	0	0	6
De samenwerking met het kind verloopt naar wens.	0	0	6
Het kind kan mederegisseur zijn van zijn eigen leesproces.	6	0	0
Het kind wordt voldoende betrokken bij het opstellen van een leesplan.	0	1	5
Ik zie mogelijkheden tot samenwerking met het kind bij het opstellen van een leesplan.	5	1	0

De leerkrachten geven aan dat zij graag verbetering willen ten opzichte van HGW. Zij zien vooruitgang in de leesresultaten van de kinderen die leesbegeleiding krijgen, maar geven aan dat de motivatie voor de leesbegeleiding mogelijk onvoldoende vanuit de kinderen komt. De samenwerking met kind bij het opstellen van een plan voor de leesbegeleiding achten de leerkrachten als zinvol en passend bij de visie van het Jenaplanonderwijs. De leerkrachten verwachten dat wanneer zij het kind betrekken bij het vormgeven van de leesbegeleiding de kinderen meer betrokken zullen zijn en gemotiveerder aan hun plan zullen werken, omdat het plan op deze manier meer betekenis krijgt voor de kinderen. Dit komt overeen met wat Pameijer en collega's (2009) en Smits en Braams (2006) aangeven. Zij stellen dat de eigen inbreng en eigen keuzes van het kind ervoor zorgen dat het kind zich medeverantwoordelijk voelt voor de begeleiding en zicht krijgt op zijn eigen handelen, waardoor de motivatie gestimuleerd wordt. De inbreng van het kind kan vergroot worden door samen realistische concrete kortetermijndoelen te formuleren en verschillende zinvolle begeleidingswijzen voor te leggen en hem daar zelf keuzes in te laten maken. Drie leerkrachten geven aan dat zij sturing van de leerkracht noodzakelijk achten om het kind mederegisseur te kunnen laten zijn van zijn eigen leesproces. In de samenwerking met het kind zien de leerkrachten mogelijkheden om het kind mee te laten denken. De leerkrachten willen het kind bij de beginsituatie betrekken en de huidige stand van zaken bespreken zodat het kind zicht krijgt op de doelen waaraan gewerkt gaat worden. Het kind kan daarin meedenken en zijn ideeën aandragen. Vier leerkrachten geven aan dat zij hierin willen sturen door zelf voorbeelden aan te reiken. Één leerkracht denkt dat de kinderen niet in staat zijn om zelf oplossingen te bedenken. De overige vijf leerkrachten geven aan dat zij hier ook hun twijfels over hebben omdat het kinderen uit de middenbouw betreft. Zij willen het wel graag uitproberen.

§ 4.1.3: Resultaten onderzoeksvraag 1d

Welke mening hebben de kinderen in de middenbouw over de inspraak in de leesbegeleiding?

Er is een vragenlijst afgenomen bij de kinderen die het afgelopen schooljaar extra leesbegeleiding hebben gehad tijdens de leesperiode (N=19).

Tabel 4: mening van de kinderen over de leesbegeleiding

aantal kinderen (N=19)

Stelling:	ja	soms	nee
De leesbegeleiding zorgt ervoor dat ik plezier heb in lezen.	3	7	9
De leesbegeleiding zorgt voor een succeservaring.	11	6	2
Ik wil leesbegeleiding.	6	1	12
De leesbegeleiding zorgt ervoor dat ik langer wil lezen.	11	2	6
Ik weet waarom ik leesbegeleiding krijg.	3	10	6
Ik weet waarom we op deze manier lezen.	10	3	6
Ik weet wat ik moet kunnen aan het eind van de leesbegeleiding.	12	1	6
Ik ben het ermee eens dat ik leesbegeleiding krijg.	5	2	12

De vragenlijst (tabel 4) is met de kinderen besproken tijdens een semi-gestructureerd groepsinterview. Er zijn drie groepsinterviews gehouden. Dit werd gedaan in dezelfde groepssamenstelling als waarin de kinderen zaten gedurende de leesbegeleiding. In deze groepsinterviews werd de kinderen gevraagd hun mening op de stellingen uit tabel 4 te beargumenteren en toe te lichten.

Bespreking tabel 4 en semi-gestructureerd interview: mening van de kinderen over de leesbegeleiding.

De elf kinderen die niet tevreden zijn over de leesbegeleiding geven aan dat dit mede komt door de verschillende werkwijzen die de verschillende leerkrachten hanteerden. Er was volgens hen geen eenduidige lijn. De kinderen geven aan dat zij het fijn zouden vinden als alle leerkrachten dezelfde regels en afspraken hanteren en ook op dezelfde manier werken. Wat de kinderen storend vonden is dat het bij één leerkracht regelmatig voorkwam dat zij geen tijd had en de kinderen terugstuurde.

De opdrachten die gegeven werden waren volgens de kinderen soms te makkelijk en bieden voor 17 kinderen geen uitdaging. De kinderen hebben het gevoel dat de leerkrachten denken dat zij slechter lezen dan zij zelf ervaren. Dit zien zij in de benadering van de leerkrachten. De boekjes die zij lezen zijn volgens de kinderen onder hun leesniveau. Het bijwijzen van de tekst vinden zij erg kinderachtig en niet nodig. Daarnaast moeten zij soms moeilijke woorden in een tekst aanstrepen die de leerkracht als moeilijk aangeeft, maar die zij zelf helemaal niet moeilijk vinden. Dit maakt het lezen saai en het plezier neemt erdoor af. De kinderen hebben soms het idee dat de leerkrachten de baas willen spelen en hen als kleuters behandelen.

Eén kind geeft aan hier verdrietig van te worden. Geen van de kinderen ervaart dat zij voldoende betrokken worden bij de leesbegeleiding. De kinderen van groep vijf geven aan dat zij dit gesprek als heel prettig ervaren, omdat zij nu kunnen aangeven wat zij willen. In eerste instantie willen de kinderen van groep vijf geen leesbegeleiding meer, maar wanneer zij mogen aangeven wat zij graag zouden willen verandert hun mening. Alle kinderen willen meer inspraak. Zij willen graag meebeslissen over de keuze van boeken en teksten. Ze willen graag op een andere manier lezen. Ook willen zij zelf aan kunnen geven hoe vaak en wanneer zij gaan lezen met de leerkracht. Iedere dag leesbegeleiding vinden zij teveel en het wordt saai. De kinderen geven aan dat wanneer zij elke dag met de leerkracht moeten lezen zij nooit kunnen lezen in een zelfgekozen boek zoals de andere kinderen.

De kinderen die tevreden zijn over de leesbegeleiding geven aan dat dit komt omdat zij voor zichzelf een duidelijke vooruitgang hebben gezien. Het vele oefenen (daarmee bedoelen de kinderen herhaling) en de hulp van de leerkracht zorgden ervoor dat zij sneller gingen lezen. Vijftien kinderen vinden dat zij door de leesbegeleiding beter zijn gaan lezen. Eén kind geeft aan dat hij nu niet meer spellend leest. De kinderen geven aan dat zij het samen lezen in een groepje leuk vinden.

Het lezen van woordrijtjes vinden de kinderen leuk. Het werken op tijd met deze woordrijtjes zorgde bij 16 van de 19 kinderen voor uitdaging. Voor de overige drie kinderen leverde dit juist stress op. Zij zagen ondanks het vele oefenen weinig tot geen vooruitgang en het zorgde bij hen voor vermoeidheid.

§ 4.2: Resultaten onderzoeksvraag 2

Onderzoeksvraag 2: Op welke wijze kan de leesmotivatie van de kinderen in de middenbouw gestimuleerd worden?

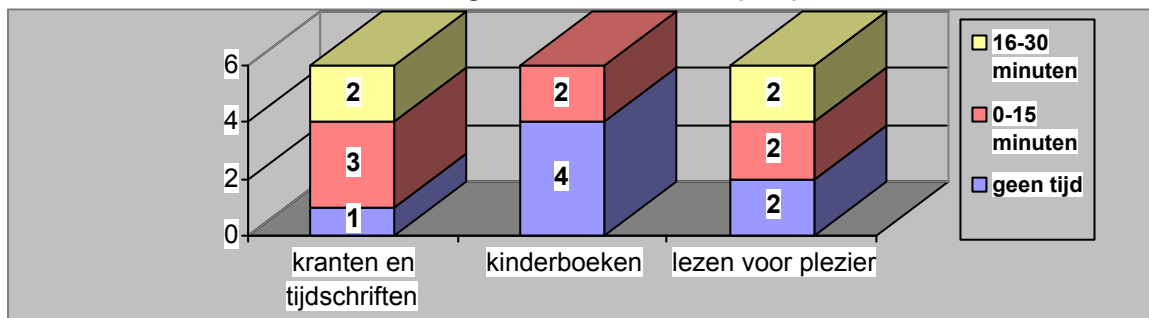
Om antwoord te krijgen op deze vraag wordt de eigen leesmotivatie en leesattitude van de leerkrachten en kinderen in kaart gebracht middels een vragenlijst en aanvullend semi-gestructureerd groepsinterview.

§ 4.2.1: Resultaten onderzoeksvraag 2b en 2c

Hoe ziet de eigen leesmotivatie en leesattitude van de leerkrachten in de middenbouw eruit? Op welke wijze bevorderen de leerkrachten in de middenbouw de leesmotivatie binnen hun leesbegeleiding?

Uit de vragenlijst van het Lectoraat leescultuur zijn een aantal vragen geselecteerd om zicht te krijgen op de eigen leesmotivatie en leesattitude van de leerkrachten. De vragenlijst is ingevuld door de leerkrachten van de middenbouw (N=6).

Figuur 2: Gemiddelde tijd die leerkrachten op een gemiddelde schooldag besteden aan lezen (N=6).



Uit figuur 2 is af te lezen dat twee leerkrachten kinderboeken lezen. Dit houdt mogelijk verband met het feit dat de helft van de leerkrachten aangeeft dat zij niet zoveel kinderboeken kennen dat zij gemakkelijk een nieuwe klassenbibliotheek kunnen samenstellen.

Aanvullend op figuur 2 is er gekeken naar hoeveel tijd de leerkrachten in hun *vrije tijd* besteden aan lezen. Voor vijf leerkrachten is het belangrijk om tijd te besteden aan lezen en zij zien lezen als een manier om zich te ontspannen. Drie leerkrachten zien zichzelf als een echte lezer en drie leerkrachten geven aan dat de kinderen kunnen merken dat zij plezier beleven aan lezen.

Bespreking figuur 2: leestijd van de leerkrachten

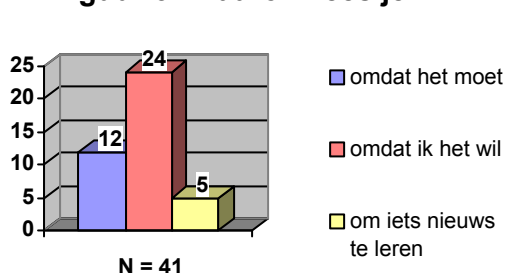
Geen van de leerkrachten besteedt meer dan 30 minuten per dag op een gemiddelde schooldag na schooltijd lezen. In de vrije tijd lezen vijf leerkrachten meer dan 46 minuten per dag voor hun plezier. Leerkrachten die meer dan 30 minuten per dag lezen maken meer gebruik van instructiemethoden dan leerkrachten die minder dan tien minuten of helemaal niet lezen. Intrinsiek gemotiveerde leerkrachten lezen meer dan 45 minuten per dag. Leerkrachten die lezen voor plezier zien lezen als een sociale activiteit en geven de kinderen mogelijkheden om over lezen te praten (McKool & Gespass, 2009). Uit het semi-structureerde interview blijkt dat de leerkrachten de kinderen over boeken laten praten middels het organiseren van een boekenkring. Dit gebeurt bij alle leerkrachten één keer per week. Om de leesmotivatie te bevorderen hebben alle leerkrachten een leeshoek in de klas ingericht en beschikken zij over mandjes met verschillende genres boeken. Er wordt 1-2 keer per maand een bezoek aan de bibliotheek georganiseerd door een "biebouder".

§ 4.2.2: Resultaten onderzoeksvraag 2d

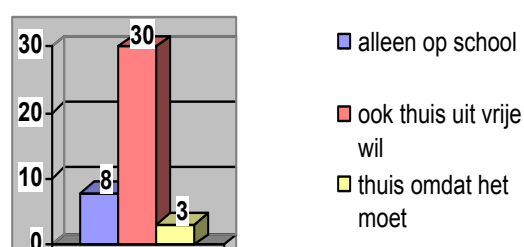
Hoe ziet de eigen leesmotivatie en leesattitude van de kinderen in de middenbouw eruit?

Er is door de kinderen (N=41) een zelfontworpen vragenlijst ingevuld.

Figuur 3: Waarom lees je?



Figuur 4: Waar lees je?



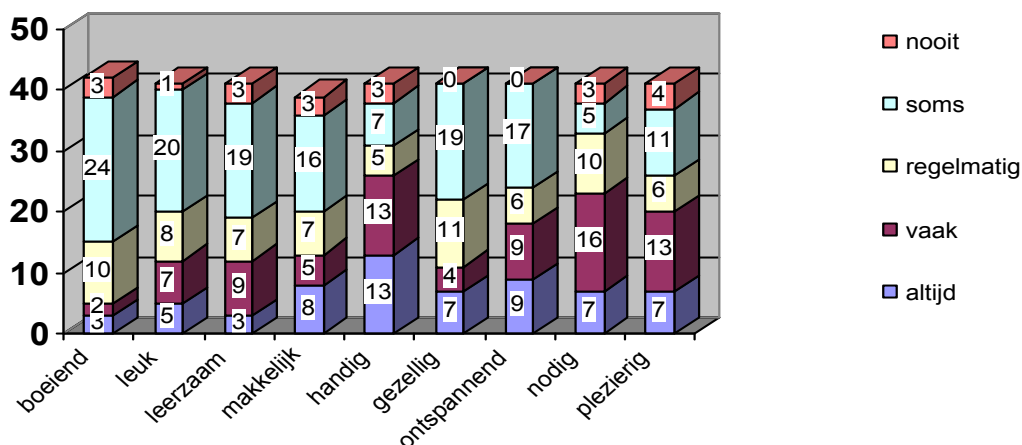
Bespreking figuur 3 en figuur 4

In paragraaf 2.4 is het belang van intrinsieke motivatie aangegeven. 29 kinderen geven aan te lezen omdat zij dit zelf willen of om iets nieuws te leren. Deze kinderen lezen ook thuis. Van de kinderen die aangeven te lezen omdat dit moet blijkt dat negen kinderen moeten lezen van de leerkracht en drie kinderen omdat zij moeten lezen van hun ouders.

De tijd die de kinderen thuis aan lezen besteden verschilt. 17 van de 33 kinderen geeft aan wekelijks te lezen, variërend van 5 tot 180 minuten per week. 16 van de 33 kinderen lezen dagelijks, variërend van 5 tot 60 minuten per dag.

Uit de zelfontworpen vragenlijst die werd ingevuld door de kinderen zijn een aantal stellingen over lezen geselecteerd die het gevoel van de kinderen ten opzichte van lezen uitdrukt.

Figuur 5: Lezen is...(N=41)



Bespreking figuur 5:

Uit figuur 5 komt naar voren dat de punten waarop een meerderheid van de kinderen antwoordt met vaak of altijd zijn: lezen is handig, ontspannend, nodig en plezierig. De kinderen geven aan dat wat er gelezen wordt heel belangrijk is voor het plezier. Uit het semi-structureerd interview komt naar voren dat prentenboeken, strips, tijdschriften, dierenboeken, sportboeken en korte verhalenboeken de kinderen aanspreken.

§ 4.3: Resultaten onderzoeksvraag 3

Onderzoeksvraag 3: Hoe ziet de leesbegeleiding met inspraak van kinderen in leesvormen eruit voor de kinderen in de middenbouw op deze school?

De resultaten zijn gericht op het vormgeven van de leesbegeleiding met inspraak van kinderen in leesvormen voor de kinderen van de middenbouw op de Gabriëlschool. In paragraaf 2.6 zijn reeds de leesvormen aangegeven die geschikt zijn voor de middenbouw. De mening van de kinderen over deze leesvormen is onderzocht middels een vragenlijst en de resultaten hiervan worden weergegeven in tabel 6. Tijdens het werken met deze leesvormen is er observatie verricht naar de taakgerichtheid van de kinderen.

Om de leesbegeleiding vorm te kunnen geven is er een groepsinterview gehouden met de leerkrachten van de middenbouw op de dependance (N=3). Samen zijn er afspraken gemaakt met betrekking tot de organisatie. Deze organisatorische aspecten worden weergegeven in paragraaf 4.3.3. Om kinderen een keuze te kunnen laten maken uit een geschikte leesvorm die aansluit bij hun ondersteuningsbehoeften is er in kaart gebracht welke leesvormen passen bij de verschillende leesdoelen. Dit wordt weergegeven in figuur 10.

§ 4.3.1: Resultaten onderzoeksvraag 3b

Welke mening hebben de kinderen in de middenbouw over de leesvormen?

In de periode van februari tot en met april hebben de kinderen van de middenbouw kennism gemaakt met de verschillende leesvormen, zoals opgenomen in paragraaf 2.7. De kinderen hebben vijf keer met iedere leesvorm gewerkt. Aan het eind van iedere sessie werd er met de kinderen geëvalueerd op de leesvorm. De kinderen konden antwoorden met ja, soms of nee op de volgende zes stellingen:

- a) Deze leesvorm zorgt voor plezier
- b) Deze leesvorm zorgt ervoor dat ik beter leer lezen.
- c) Deze leesvorm zorgt ervoor dat ik 20 minuten geconcentreerd kan lezen.
- d) Deze leesvorm zorgt voor een succeservaring.
- e) Deze leesvorm wil ik vaker doen.
- f) Deze leesvorm zorgt ervoor dat ik langer wil lezen.

Tabel 6 : Ja, deze leesvorm zorgt voor

Stelling:	a	b	c	d	e	f
Leesvorm	Aantal kinderen(N=41)					
Duo-lezen	28	20	23	8	25	14
Echo-lezen	8	16	26	15	8	15
Hardop denken	15	21	13	12	8	8
Meelezen van boeken	16	8	13	3	16	17
Meelezen van teksten	16	7	9	5	9	9
Radio-lezen	6	6	5	2	5	1
Stillezen	33	8	38	24	34	33
Theaterlezen	36	6	36	20	35	26
Tutor-lezen	33	29	30	29	29	24
Voorlezen	17	3	12	24	14	12

Bespreking tabel 6: Ja, deze leesvorm zorgt voor.....

Voor het duo-lezen geven de kinderen aan dat zij het prettig vonden om in een tweetal te lezen en dat het leesniveau redelijk gelijk was. Een nadeel vonden de kinderen dat het in de groep niet helemaal stil was. Dit ging gedurende de vijf sessies wel beter. Vooral de zwakke lezers vonden dit een prettige werkvorm. De sterke lezers geven aan dat zij liever stil voor zichzelf lezen.

Het echo-lezen zorgde vooral bij de zwakke lezers voor plezier. Zij geven aan dat zij door deze leesvorm minder moe werden. De reden waarom weinig kinderen deze leesvorm vaker willen doen is volgens de kinderen omdat het lang duurt. Een aantal kinderen vond deze leesvorm saai, omdat zij het gevoel hadden dat zij niet echt zelf lasen en daardoor niet beter leren lezen.

De leesvorm hardop denken vond de helft van de kinderen een geschikte leesvorm om beter te leren lezen. Het nadeel van deze leesvorm vonden de kinderen dat er steeds gestopt werd in de tekst. Een gedeelte van de kinderen ziet het nut hiervan in, omdat zij hierdoor beter snapt waar het over ging. "Door informatie uit de tekst te halen kun je veel leren en word je wijzer", aldus één van de kinderen. De andere kinderen gaven aan deze momenten zonde van de tijd te vinden. Ze raakten hierdoor uit het verhaal.

Tijdens de leesvorm meelezen van boeken las de leerkracht voor, hetgeen er volgens de kinderen voor zorgde dat zij niet beter leren lezen en zelf geen succeservaringen konden opdoen met betrekking tot lezen. De kinderen werden wel nieuwsgierig naar de afloop van het verhaal en veel kinderen wilden het boek verder lezen. Eén van de kinderen merkte echter op dat het stoppen op een spannend gedeelte er bij haar juist voor zorgde dat ze zenuwachtig werd. "Ik wil zo graag verder lezen maar omdat iedereen nu het boek wil lezen ben ik bang dat ik nog heel lang moet wachten voor ik aan de beurt ben en weet hoe het verhaal afloopt", aldus het kind.

De leesvorm meelezen van teksten sprak de kinderen vooral aan omdat het een leuke en grappige tekst was. Omdat de leerkracht een centrale positie inneemt tijdens deze leesvorm vonden de kinderen het lang duren. Vooral de sterke lezers vonden dit saai. Zij geven aan de tekst liever zelf te lezen. De herhaling van de tekst gedurende verschillende dagen zorgde er

bij de zwakke lezers voor dat zij de tekst uiteindelijk zelfstandig konden lezen. De kinderen uit groep drie zijn het meest enthousiast over deze leesvorm. Zij vonden het erg leuk dat zij nu een tekst konden lezen die zij in eerste instantie niet zelf konden lezen.

De leesvorm radio-lezen scoort op alle punten het laagst. De sterke lezers geven aan dat het meelesen met de radio te langzaam ging en dat het verhaal niet op toon werd voorgelezen. Hierdoor was het niet prettig om naar te luisteren. De zwakke lezers daarentegen konden soms het tempo niet bijhouden. Over het thuis lezen van de tekst zijn de meningen verdeeld. Sommige kinderen vonden dit prettig omdat zij nu de tekst beter konden lezen. Andere kinderen geven dat zij het thuis oefenen saai vonden. De leesvorm stillezen willen veel kinderen vaker doen. De kinderen geven geen negatieve punten met betrekking tot deze leesvorm. Tijdens het lezen was er totale stilte in het lokaal. Dit zorgde er volgens de kinderen voor dat zij zich goed konden concentreren en helemaal in het boek zaten, waardoor zij het verhaal en de woorden beter begrepen.

Over de leesvorm theater-lezen zijn veel kinderen enthousiast. Dit komt volgens hen omdat het lezen om deze manier super leuk was. De kinderen vonden de verschillende verhalen grappig. Hierdoor ontstond er tijdens het lezen interactie tussen de kinderen. De kinderen geven aan dat zij veel hebben geleerd door het samenwerken met anderen. De mogelijkheid om elkaar te helpen vonden de kinderen heel prettig. Het presenteren aan elkaar willen de kinderen vaker doen.

Het tutor-lezen scoort op alle punten hoog. Tutor-lezen is gericht op ondersteuning en herhaling, hetgeen voor zwakke lezers belangrijk is. Deze leesvorm sprak de sterke lezers ook aan. Ook zij vonden het leuk om met een ouder kind te lezen en sommige kinderen hebben tips gekregen van hun tutor met betrekking tot het begrijpend lezen. Dit vonden zij erg interessant.

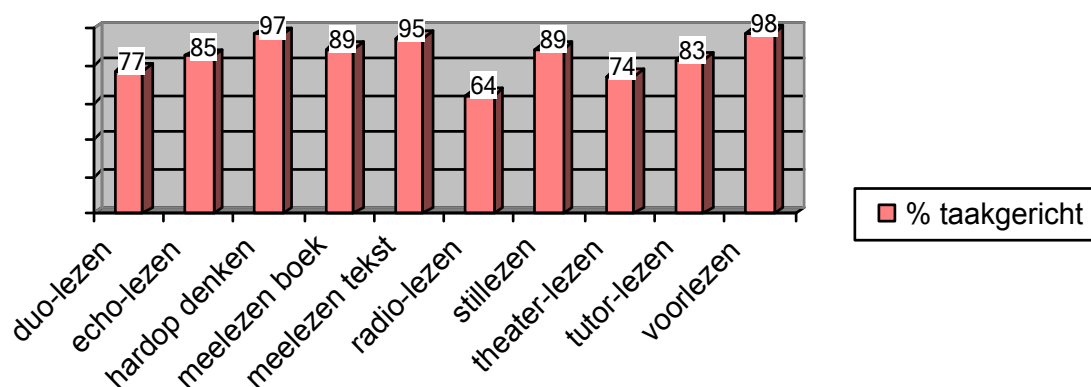
De leesvorm voorlezen werd gestuurd door de leerkracht. De kinderen geven aan dat deze leesvorm wel ingezet mag worden maar dat het niet een gehele leesperiode moet beslaan.

§ 4.3.2: Resultaten onderzoeksvraag 3c

Welke leesvormen dragen bij aan de taakgerichtheid van de kinderen tijdens het lezen?

Aan de hand van een observatielijst is er tijdens vijf sessies van iedere leesvorm gedurende tien minuten geturfd hoeveel kinderen taakgericht en niet-taakgericht gedrag lieten zien. Het gemiddelde van het taakgerichte gedrag is berekend.

Figuur 6: Taakgerichtheid van de kinderen tijdens de leesvormen (N=41)



Bespreking figuur 6:

Het percentage taakgerichtheid van de kinderen tijdens de verschillende leesvormen duidt op een hoge taakgerichtheid. De door de leerkracht instructiebehoevende leesvormen (hardop denken, meelesen van een boek, meelesen van een tekst en voorlezen) behalen het hoogste percentage taakgerichtheid. Uit tabel 6 blijkt dat dit niet de leesvormen zijn die het hoogst scoren op het plezier in lezen.

Tijdens het radio-lezen is de taakgerichtheid het laagst, namelijk 63,9%. Uit tabel 7 blijkt dat deze leesvorm op alle punten het meest negatief scoort.

§ 4.3.3: Resultaten onderzoeksvraag 3d

Welke organisatorisch aspecten spelen een rol bij het vormgeven van de leesbegeleiding in de middenbouw?

Bij het vormgeven van de leesbegeleiding dient er rekening gehouden te worden met 41 kinderen en 3 leerkrachten. Om de leesbegeleiding te kunnen geven worden de kinderen in groepjes ingedeeld, al naar gelang hun keuze voor de leesvormen. In één leesperiode kunnen er twee groepjes begeleid worden door een leerkracht. De leesbegeleiding wordt gegeven op de zoldertjes in de klassen, zodat de kinderen die stillezen niet gestoord worden, maar de leerkracht wel overzicht kan houden over de gehele groep.

De kinderen mogen voor vier weken aangeven welke leesvormen zij gaan inzetten binnen de leesperiode. Om het organisatorisch mogelijk te maken, maken de kinderen een keuze uit twee verschillende leesvormen die aansluiten bij de door hen gekozen doelen, hierover meer in paragraaf 4.3.4.

Tabel 7: de keuze van de kinderen voor de verschillende leesvormen:

Leesvorm	Aantal kinderen (N=41) Ochtendprogramma	Aantal kinderen (N=41) Middagprogramma
Duo-lezen	8	2
Echo-lezen	5	0
Hardop denken	0	0
Meelezen boek	2	0
Meelezen tekst	0	0
Radio-lezen	0	3
Stillezen	21	7
Theater-lezen	0	17
Tutor-lezen	4	12
Voorlezen	4	0

Bespreking tabel 7: de keuze van de kinderen voor de verschillende werkvormen en de organisatie van de gekozen werkvormen

Tijdens het ochtendprogramma zijn er drie groepjes die begeleiding van de leerkracht nodig hebben. Dit kan binnen de organisatie niet vormgegeven worden. In het groepje dat gekozen heeft voor voorlezen zitten vier sterke lezers. Deze kinderen is de keuze voorgelegd om mee te doen met het meelezen van een boek of voor het voorbereiden van het voorlezen van een prentenboek aan de kleuters. De kinderen wilden heel graag een prentenboek voorlezen aan de kleuters. Deze leesvorm kunnen de kinderen zelfstandig uitvoeren.

In bijlage 2 zijn de tijden en de organisatie rondom de verschillende leesvormen opgenomen.

§ 4.3.4: Resultaten onderzoeksvraag 3e en 3f

Welke (toets)gegevens op het gebied van lezen zijn er nodig om de leesontwikkeling van de kinderen in de middenbouw in beeld te brengen?

Welke gegevens dienen voor de kinderen inzichtelijk gemaakt te worden zodat zij zelf kunnen kiezen voor een geschikte leesvorm?

De kinderen die bij de laatste afname van de AVI- en DMT-toetsen (Jongen & Krom, 2009). een D of E-score behaalden komen in aanmerking voor leesbegeleiding. Leesbegeleiding houdt echter niet in dat er direct gebruik gemaakt moet worden van een specifieke interventie, zoals aangegeven in het theoretisch kader. Alleen de kinderen die een kleinere vooruitgang dan één AVI-instructieniveau per half jaar hebben na de aangeboden hulp krijgen een specifieke interventie aangeboden. Deze begeleiding wordt gegeven buiten de

ingeroosterde leesperiode. Vooraleerst heeft het maken van leeskilometers en het vergroten van de leesmotivatie binnen dit praktijkgerichte onderzoek prioriteit. Naast de keuze die de kinderen krijgen voor de verschillende leesvormen wordt het maken van leeskilometers en de leesmotivatie gestimuleerd door het werken met leesdiploma's, vrije keuze uit boeken en wordt er na iedere leesperiode met de kinderen gepraat over de boeken en de werkwijze. Om meer handelingsgericht te werken wordt er samen met het kind een kindplan opgesteld, gebaseerd op het kindplan van Pameijer en collega's (2009). (zie bijlage 1). In het kindplan komt naar voren wat de beginsituatie is, aan welke doelen er gewerkt gaat worden, of en hoe de leerkracht, ouders of kinderen daarbij kunnen helpen, de organisatie voor het uitvoeren van het plan en het evaluatieproces. De leerkracht reikt de kinderen door het kindplan een duidelijk kader aan.

Tabel 8: De doelen en de keuze van leesvormen:

Doel	Keuze uit de leesvormen	
Leesmotivatie	Alle leesvormen	1) Duo-lezen
Leeskilometers maken	1, 2, 6, 7, 8, 9	2) Echo-lezen
Concentratie en uithoudingsvermogen	1, 2, 6, 8, 9	3) Hardop denken
Woordherkenning	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9	4) Meelezen van boeken
Hardop lezen	1, 2, 7, 8, 9	5) Meelezen van teksten
Vloeiend lezen	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9	6) Stillezen
Begrijpend lezen	3, 4, 5, 6, 7, 9	7) Theater-lezen
Stillezen	4, 5, 6	8) Tutor-lezen
		9) Radio-lezen
		10) Voorlezen

Bespreking tabel 8:

Wanneer het voor de kinderen duidelijk is aan welk(e) doel(en) zij de komende vier weken willen werken kunnen zij een keuze maken voor een leesvorm die geschikt is om dit doel te bereiken.

§ 4.4: Resultaten onderzoeksvraag 4

Onderzoeksvraag 4: Wat is het effect van een experiment waarin de kinderen van de middenbouw inspraak hebben in leesvormen op de leesmotivatie van de kinderen?

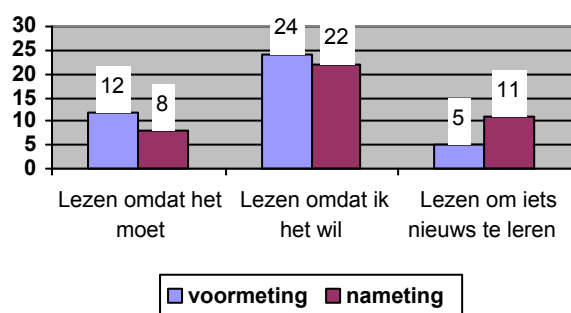
De mening van de kinderen, leerkrachten en ouders zijn middels een vragenlijst in kaart onderzocht. Tevens is er met de kinderen en leerkrachten een aanvullend semi-gestructureerd groepsinterview gehouden.

§ 4.4.1: Resultaten onderzoeksvraag 4a

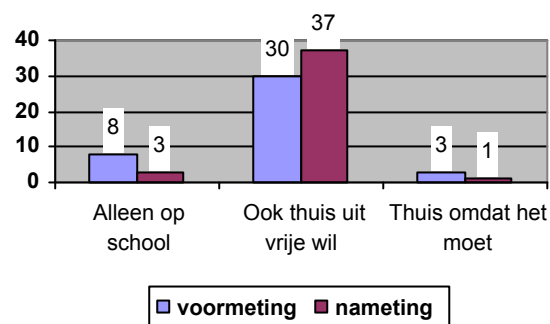
Hoe bevordert volgens de kinderen de keuze van leesvormen de leesmotivatie?

De vragenlijst en aanvullend semi-gestructureerd interview zijn afgenomen bij 41 kinderen van de middenbouw op de dependance.

Figuur 7 nameting: Waarom lees je? (N=41)



Figuur 8 nameting: Waar lees je? (N=41)



Bespreking figuur 7 en 8

Van de kinderen die aangeven dat zij thuis uit vrije wil lezen geven twee kinderen als reden aan dat zij hun leesdiploma's willen halen.

De kinderen die lezen omdat zij iets nieuws willen leren geven aan dat zij tijdens de leesperiode ook keuze hebben uit informatieve boeken, wat voorheen niet zo was.

35 kinderen geven aan dat zij vaker willen kiezen uit verschillende leesvormen, vijf kinderen willen dit soms en één kind wil dit niet. De keuze zorgde bij 31 kinderen voor plezier in lezen, omdat zij nu een leesvorm hebben gevonden die goed bij hen paste. Bij negen kinderen zorgde de keuze voor een leesvorm soms voor plezier. Zij geven aan dat de keuze voor een boek of tekst en de samenwerking met een ander kind ook bepalend waren voor hun plezier in lezen. Bij één kind zorgde de keuze niet voor plezier. Dit kind geeft aan dat lezen bij hem nooit voor plezier zorgt. Bij 25 kinderen zorgt de keuze voor een leesvorm ervoor dat zij zich 20 minuten geconcentreerd bezig kunnen houden met lezen en deze kinderen zouden graag langer willen lezen. Het creëren van een leesplekje en het gebruik van zitzakken, poefen en kleedjes zorgde er volgens de kinderen voor dat zij "lekker relaxed" konden lezen. Door zelf te mogen kiezen voor een bepaalde leesvorm werd het lezen leuker en fijner.

§ 4.4.2: Resultaten onderzoeksvraag 4b

Hoe bevordert volgens de leerkrachten de keuze van leesvormen de leesmotivatie?

De vragenlijst en aanvullend semi-gestructureerd interview zijn afgenomen bij drie leerkrachten van de middenbouw van de dependance.

De keuze voor een leesvorm zorgt er volgens de leerkrachten voor dat alle kinderen, met uitzondering van één kind, meer plezier beleven aan lezen. Dit zagen zij vooral terug in de reactie van de kinderen. *"Juf, ik wil best na half vier blijven hoor, dan kan ik nog even lezen"*. Tijdens het lezen zien de leerkrachten kinderen die taakgericht en geconcentreerd bezig zijn. De kinderen gaan spontaan met elkaar in gesprek over boeken. *"Aan het eind van de leesperiode moet ik nu aangeven dat het tijd is om te stoppen, de meeste kinderen willen eigenlijk nog langer lezen"*. Wanneer er na de werkperiode tijd overblijft pakken de kinderen nu uit zichzelf een boek en zoeken een plekje om "lekker te lezen". Ook merken de leerkrachten op dat er meer kinderen thuis zijn gaan lezen. *"Aan het begin van de schooldag komen de kinderen trots met hun plan binnen en laten zien wat zij thuis gelezen hebben. Het werken met een leesdiploma werkt stimulerend. In de eerste week hadden de meeste kinderen de leesdiploma's tot en met 100 bladzijdes in hun bezit"*.

§ 4.4.3: Resultaten onderzoeksvraag 4c

Hoe bevordert volgens de ouders de keuze van leesvormen de leesmotivatie?

De vragenlijst is verspreid onder de ouders van 41 kinderen uit de middenbouw van de dependance. De respons op de vragenlijst aan de ouders was 35.

Alle kinderen hebben een kindplan opgesteld en dit plan is mee naar huis gegaan zodat de ouders het konden inzien. In dit plan zijn tevens tips voor ouders ten aanzien van lezen opgenomen, een leeslogboek en boekformulieren voor de kinderen. 22 ouders geven aan dat hun kind trots is op het plan. De kinderen die thuis over het leesonderwijs hebben verteld waren enthousiast over de verschillende manieren van lezen. Zij hebben verteld over wat de verschillende leesvormen inhouden en welke leesvorm(en) zij prettig vonden. Volgens de ouders zorgt de keuze voor een leesvorm ervoor dat kinderen (nog) meer gemotiveerd raken om te lezen. Volgens 25 ouders beleeft hun kind door de keuze voor een leesvorm meer plezier aan lezen. De variatie in leesvormen kan er volgens hen voor zorgen dat de kinderen een manier vinden die (beter) bij het kind past. Het lezen werd niet gezien als werk, maar als een periode van "relaxen". De ouders geven aan dat het creëren van een leesplekje en het gebruik van zitzakken hieraan heeft bijgedragen. Het werken met leesdiploma's werkte volgens veel ouders stimulerend. Een jongen rende uit school direct naar zijn kamer en riep: *"Mam, ik ben er nu niet, ik ga lezen want ik wil zo graag mijn leesdiploma's!"*. Een drietal ouders geeft aan dat de leesdiploma's een negatieve invloed heeft gehad op het lezen van het kind. Het kind ging nu lezen om het lezen waardoor het plezier in lezen en jezelf "even

kunnen verliezen in een boek”, niet meer van toepassing waren. Ook lazen de kinderen meer fouten en dit kwam het begrip niet ten goede.

De ouders die hun kind al zagen als een echte lezer merken op dat zij op het gebied van motivatie weinig verschil hebben gemerkt. Wel geven zij aan dat hun kind nog meer is gaan lezen en het hun hobby (lezen) versterkt heeft.

Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek weergegeven. Tevens worden er aanbevelingen gedaan en is er aandacht voor discussie en verder onderzoek.

§ 5.1: Conclusies van de onderzoeksvragen

De belangrijkste overeenkomsten tussen de visie van school, de SKOFV, het Jenaplan, HGW en literatuur zijn:

- Het kind staat centraal
- Het kind is (mede)verantwoordelijk voor zijn ontwikkeling
- Het kind maakt keuzes

Hieraan is binnen dit praktijkgerichte onderzoek vormgegeven door de kinderen inspraak te geven in de keuze van leesvormen binnen de leesbegeleiding. Uit de vragenlijsten en semi-gestructureerde interviews met de leerkrachten kwam naar voren dat de leerkrachten graag een verbetering wilden met betrekking tot HGW. In de samenwerking met het kind gaven de leerkrachten aan dat zij het kader willen bieden en het kind hierin willen laten meedenken. Uit de vragenlijsten en semi-gestructureerde interview met de kinderen werd duidelijk dat de kinderen die extra leesbegeleiding kregen onvoldoende op de hoogte waren van de doelen van het plan voor de leesbegeleiding. De meeste kinderen zijn het er niet mee eens dat zij leesbegeleiding krijgen en willen geen leesbegeleiding. Door dit onderzoek werd duidelijk dat de leesbegeleiding die gegeven werd niet altijd adequaat was. De leerkrachten boden interventies aan voordat er stappen waren ondernomen op niveau één en twee van het continuüm zoals het protocol leesproblemen en dyslexie (Gijssel et al., 2011) aangeeft. De effectieve leestijd werd niet uitgebreid.

De kinderen gaven aan dat zij onvoldoende betrokken worden bij de leesbegeleiding. Het semi-gestructureerde interview met de leerkrachten bevestigt dat de kinderen niet betrokken worden bij het opstellen van het plan. Alle leerkrachten (N=6) stelden dat het plan nooit het eigen plan is van het kind. De kinderen wilden graag inspraak. Dit is binnen dit onderzoek gerealiseerd door samen met de kinderen een kindplan op te stellen voor de leesbegeleiding, waarin de kinderen de keuze hadden uit verschillende leesvormen. Uit de eindevaluatie met de kinderen blijkt dat de meerderheid van de kinderen het plan voor lezen ziet als hun eigen plan. Alle kinderen (op drie uitzonderingen na) geven aan zich door het opstellen van een eigen plan meer in te willen zetten voor lezen.

De nameting (figuur 7 en 8) laat zien dat er een toename is van de kinderen die thuis uit vrije wil lezen. Er zijn meer kinderen dagelijks thuis gaan lezen. Dit wordt bevestigd door de ouders. Ruim de helft van hen geeft aan dat hun kind de afgelopen periode thuis meer is gaan lezen. De toename van het aantal kinderen dat leest om iets nieuws te leren komt door een verandering in de houding van de leerkrachten. Zij laten de kinderen tijdens de leesperiode nu vrij kiezen uit leesmaterialen, omdat, zoals aangegeven in paragraaf 4.2.2., de kinderen aangeven dat wat er gelezen wordt heel belangrijk is voor het plezier.

Bij de keuze van de kinderen voor de verschillende leesvormen worden de leesvormen duo-lezen, stillezen, theater-lezen en tutor-lezen het vaakst gekozen. Uit tabel 6 kwam naar voren dat deze leesvormen op alle stellingen hoog scoorden. Uit het semi-gestructureerde interview met de kinderen blijkt dat het stillezen wordt gekozen omdat de kinderen zich door de rust langer kunnen concentreren en zich helemaal in het boek kunnen storten. Het duo-lezen wordt veel gekozen omdat de kinderen door het om de beurt lezen het lezen langer vol kunnen houden. Theater-lezen wordt met name gekozen door de meisjes. Zij geven aan dat vooral de dialogen hen erg aanspreken. Het uiteindelijk kunnen uitspelen van het verhaal, wat overigens géén doel is, zorgt bij hen voor motivatie om de tekst vaak te herhalen. Het tutor-lezen wordt veel gekozen omdat de kinderen het prettig vinden om van een ouder kind ondersteuning, complimentjes en tips te krijgen. De ouders merken (via de vragenlijst) op dat de kinderen zich enorm willen inzetten ten opzichte van het oudere kind.

Door het opstellen van een kindplan werd het voor de leerkrachten mogelijk om tegemoet te komen aan hun wens om meer HGW te werken. Er is een vooruitgang bewerkstelligd op de punten van HGW die gericht zijn op de samenwerking met het kind. De leerkrachten zijn nu meer tevreden over de manier hoe zij HGW toepassen. Dit komt vooral omdat zij het kind nu betrokken hebben bij het opstellen van het plan voor de leesbegeleiding. De verwachtingen van de leerkrachten over wat dit zou doen met de motivatie zijn uitgekomen. Doordat de kinderen nu zelf konden kiezen voor een leesvorm zien zij dat de kinderen betrokken zijn bij hun plan en zich hiervoor willen inzetten. Daarnaast zien zij dat de kinderen veel plezier beleven aan lezen. De leesperiode is geen periode meer van moeten, maar van willen.

Hoofdconclusie op de centrale vraagstelling: Op welke wijze bevordert de inspraak van kinderen in de leesbegeleiding in de middenbouw van onze Jenaplanschool de leesmotivatie?

De inspraak van kinderen in de leesbegeleiding heeft ervoor gezorgd dat alle kinderen, met uitzondering van één kind, plezier beleven aan het leesonderwijs. De keuze van de kinderen voor de verschillende leesvormen heeft ervoor gezorgd dat ieder kind leest op een manier die bij hem past. De leesmotivatie van de kinderen is toegenomen, hetgeen terug te zien is in het aantal kinderen dat uit vrije wil thuis leest en in de frequentie hiervan. Meer kinderen zijn dagelijks thuis gaan lezen.

§ 5.2: Aanbevelingen

Voordat de leerkrachten overgaan op remediëring is het belangrijk dat zij de nadruk leggen op preventie en vroegtijdig ingrijpen. Dit kan in de toekomst voorkomen dat kinderen onnodig gedemotiveerd raken voor lezen. Hiertoe is het belangrijk dat de leerkrachten goed leesonderwijs aanbieden. Binnen de leesperiode dienen zij ervoor te zorgen dat alle kinderen de begeleiding en instructie krijgen die zij nodig hebben. Deze tijd moet voor alle kinderen gelijk zijn en niet gebruikt worden om extra leesbegeleiding te geven. Het verdient aanbeveling de leerkrachten naast de leesperiode gebruik te laten maken van convergente differentiatie, zodat de zwakke lezers uitbreiding krijgen van de effectieve leestijd.

Bij het vormgeven van de leesbegeleiding dienen de leerkrachten rekening te houden met de onderwijsbehoeften van het kind en te zoeken naar een manier waarop de kinderen veel leeskilometers willen maken en hun leesmotivatie vergroot wordt. De bijdrage van het kind binnen dit proces kan nog verder vormgegeven worden, door met de kinderen in gesprek te gaan en de kinderen de bevragen naar hun manier van werken, wat hen helpt tijdens het geven van instructie en zelfstandig werken.

Bij het opstellen van de onderwijsbehoeften van het kind kunnen de leerkrachten de kinderen betrekken. Binnen dit onderzoek hebben de leerkrachten de kinderen een kader aangeboden door te werken met een kindplan waarin doelen geformuleerd werden. De leerkrachten kunnen de kinderen ook zelf betrekken bij het formuleren van de doelen. Dit vraagt van de leerkrachten dat zij bereid zijn de sturing meer aan de kinderen over te laten. Dit geldt ook voor het zoeken naar oplossingen om het doel te bereiken. In het kindplan kregen de kinderen nu de oplossingen al aangereikt.

Om de leesmotivatie van de kinderen te stimuleren is de kwaliteit van de sociale interactie rondom een boek belangrijk. De leerkrachten zouden hier meer aandacht aan kunnen besteden door na iedere leesperiode tijd in te lassen om over het boek te praten.

§ 5.3: Discussie

De kinderen hebben vier weken gewerkt met een eigen plan voor de leesbegeleiding waarin zij keuze hadden uit verschillende leesvormen. Dit heeft een positieve uitwerking gehad op de leesmotivatie en leesattitude van de kinderen. Vier weken is echter een betrekkelijk korte periode om te kunnen vaststellen of er een vooruitgang zichtbaar is in de leesontwikkeling. Uit nader onderzoek zal moeten blijken of deze manier van leesbegeleiding een vooruitgang

bewerkstelligt en of het leesplezier blijft wanneer de leesvormen eenmaal “ingeburgerd” zijn en als “standaard” beschouwd worden.

Om de leesmotivatie van de kinderen te bevorderen is er tijdens dit onderzoek niet alleen aandacht uitgegaan naar de inbreng van kinderen op het gebied van de keuze in leesvormen. Er is ook aandacht geschonken aan de inbreng van de kinderen ten opzichte van de boekkeuze en de inrichting van leesomgeving. In verder onderzoek dient onderzocht te worden wat het effect van deze factoren is op de leesmotivatie van de kinderen.

Voor de school heeft dit onderzoek ook consequenties. Dit onderzoek heeft zich gericht op preventie en vroegtijdig ingrijpen. Wanneer uit nader onderzoek blijkt dat er geen ontwikkeling zichtbaar wordt in de leesontwikkeling dient er gekeken te worden naar niveau drie binnen het continuüm van zorg volgens het protocol leesproblemen en dyslexie (Gijssels et al., 2011). Het overgaan naar intensievere begeleiding, in de vorm van specifieke interventies, is een discussiepunt waard. Op dit moment lukt het de leerkrachten niet om zwakke lezers de extra uitbreiding van de instructietijd te geven. Op welke wijze kunnen de leerkrachten in een driejarige stamgroep hier vorm aan geven en welke ondersteuningsbehoeften hebben zij daarbij?

Literatuurlijst

Allington, R. (1999). Things that really matter in literacy development. In: Verhoeven, L. (red.), *Preventie en behandeling van Leesproblemen*. Leuven-Apeldoorn: Garant pag 37-41.

Allington, R. L. , & Johnston, P. H. (2002). *Reading to learn. Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: Guilford Press.

Ambruster, B, Lehr, F. & Osborne, J. (2003). *Put reading first*. US department of Education, CIERA. National Reading Panel. Geraadpleegd op 10 april 2011 via www.nationalreadingpanel.org

Anderson, R. C. (1990). Teachers and independent reading. Champaign-Urbana, IL: Center for the Study of Reading.

Applegate, A. , & Applegate, M. (2004) The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.

Beers, K. (2003). *When Kids Can't read. What teachers can do*. Porthmouth: Heinemann. Geraadpleegd op 8 april 2011 via www.vanguardnyc.net/foodforthought/mainidea111509.pfd

Bokhorst, K. , & de Vries, P. (2004). *Instrumenten voor interne begeleiders*. Baarn: HBuitgevers.

Both, K. , & Vreugdenhil, K. (1992). Basisprincipes Jenaplan. Geraadpleegd op 11 april 2011 via www.jenaplan.nl/basisprincipes.html

Foorman, B. R. , & Mehta, P. (2002). Definitions of fluency: Conceptual and methodological challenges. Gevonden op 4 maart 2011 via www.prel.org/programs/rel/fluency/Foorman.ppt

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.

Gijssel, M. , Scheltinga, F. , Druenen, M. , & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen. Expertisecentrum Nederlands.

Guthrie, J. T. , & Cox, E. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, Vol. 13, No. 3.

Guthrie, J. T. , Wigfield, A. , Metsala, J. L. , & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.

Hudson, R.F. , Lane, H. B. , & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why and how? *The Reading Teacher*, vol 58. n. 8

International Reading Association (2000). *Position Statement: Making a difference means making it different*. Geraadpleegd op 8 maart 2011 via <http://www.reading.org/General/AboutIRA/PositionStatements/ChildrensRightsPostion.aspx>

Honoring children's rights to excellent reading instruction Delaware, International Reading Association

Jongen, J. , & Krom, R. (2009). Handleiding DMT en AVI

- Kuhn, M. R. , & Stahl, S. A. (2000). The effect op repeated reading and non-repeated reading on comprehension and fluency. *Unplished doctoral dissertation, Univerty of Georgia, Athens*.
- Kuhn, M.R. , & Stahl, A. (2002). Making It Sound Like Language: Developing Fluency. *The Reading Teacher, Vol. 55*, No. 6. 582-584.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3-21.
- Kulich, L. S. (2009). Making the Batter Better: Using the Fluency Development Lesson as a Recipe for succes. *Illinois Reading Council Journal, vol. 37*, No. 4
- Margalit, M. , & Zak, I. (1984). Anxiety and self-concept of learning disables children. *Journal of Learning Disabilities, Vol. 17*, 9.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- Meyer, M. S. , & Felton, R. H. (1999). Repeated Reading to Enhance Fluency: Ols Approaches and New Directions. *Annals of Dyslexia, 49*, 283-306.
- McKool, S. S. , & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction, 48*, 264-276.
- Millin, S. , & Rinehart, S. (1999). Some of the benefits of reader's theater participation for second-grade title I students. *Reading Reasearch and Instruction, 39*, 71-88.
- Osborn, J. , Lehr, F. , & Hiebert, E. H. (2003). Focus on fluency. Gevonden op 13 maart 2011 op www.prel.org.
- Pameijer, N. K. , van Beukering, J. T. E. , & de Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag. Leuven: Acco.
- Piper, L. E. (2011). Parent Involvement in Reading. *Illinois Reading Council Journal. Vol. 39*, No. 2.
- Rasey, L. (2009). *What does research say about teachers' personal reading habits and their impact on instructional practices and student motivation?* Gevonden op 15 april 2011, via <http://faculty.rcoe.appstate.edu/koppenhaverds/s10/5710/rasey09.pdf>
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher. 59*(7), 704-706.
- Rogers, H. , & Saklofske, D. H. (1985). Self-concept, locus of control and performance expectations of learning disables children. *Journal of Learning Disabilities, Vol. 18*, 5.
- Ruddell, R. B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning Negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher, 48*(6), 454-563.
- Sas, J. , & Wieringa, C. (1998). *Leesmoeilijkheden*. Groningen. Wolters-Noordhoff bv.

Shanahan, T. (2002). A sin of the second kind: the neglect of fluency instruction and what we can do about it. Gevonden op 6 maart 2011 via www.prel.org/programs/rel/fluency/Shanahan.ppt

Siah, P. , & Kwok, W. (2010). The Value of Reading and the Effectiveness of Sustained Silent Reading. *The Clearing House*, Vol. 83(5), 168-174.

Smits, A. , & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.

Smits, A. , & van der Helm, P. (2003). Behandeling van het voortgezet lezen. Zwolle. Windesheim: interne publicatie.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21,, 4, 360-407.

Veenman, S. (1987). Leertijd en Basisvorming. In van Kuyk, J. (Red. , *Basisvorming in de basisschool*. (pp. 246-264). Tilburg: Zwijzen

Veenman, S. , Lem, P. , Roelofs, E. , & Nijssen, F. (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen. Lisse. Swets & Zeitlinger B.V.

Veenman, S. , Lem, P. , Voeten, M. , Winkelmolen, G. , & Lassche, H. (1986). *Onderwijs in combinatieklassen*. 's Gravenhage: SVO-Selecta Reeks.

Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.

Wentink, H. , & Verhoeven, L. (1998). *Onderkenning en aanpak van leesproblemen en dyslexie*. Apeldoorn: Garant.

Wentink, H. , & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen. Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H. , & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, pag 67-81 Onderkenning van lees- en spellingproblemen in groep 5-8.

Wigfield, A. , Guthrie, J. , Tonks, S. , & Perencevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *Journal of Educational Research*, Vol. 97, 299-309.

Worthy, J. , & Prater, K. (2002). 'I thought about it all night': Readers Theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56, 294-297.

Bijlage 1: Kindplan

<u>Dit is het plan van:</u>	<u>Mijn groep:</u> <u>Mijn handtekening:</u>	<u>Datum:</u> <u>Handtekening ouder(s)</u>	<u>Ik lees op AVI-instructieniveau:</u>	<u>Op de DMT las ik:</u> K 1: K 2: K 3:
<u>Nu weet/ kan ik al:</u>		<u>Straks wil ik weten/kunnen</u>		<u>Mijn leesontwikkeling verloopt:</u> ☐ vlot ☐ normaal ☐ met (enige) moeite
<u>De komende vier weken wil ik werken aan:</u> ☐ Leesmotivatie (keuze uit alle leesvormen) ☐ Leeskilometers maken (keuze uit leesvorm: 1, 2, 6, 7, 8, 9) ☐ Concentratie en uithoudingsvermogen (keuze uit leesvorm: 1, 2, 6, 8, 9) ☐ Woordherkenning (keuze uit leesvorm: 1, 4, 5, 7, 8, 9) ☐ Hardop lezen (keuze uit leesvorm 1, 2, 7, 8, 9) ☐ Vloeiend lezen (keuze uit leesvorm 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9) ☐ Begrijpend lezen (keuze uit leesvorm: 3, 4, 5, 6, 7, 9) ☐ Stillezen (keuze uit leesvorm: 4, 5, 6)			<u>Om dat te bereiken ga ik:</u> ☐ 1) Duo-lezen (met maatje) ☐ 2) Echo-lezen (met juf) ☐ 3) Hardop denken (met juf) ☐ 4) Meelezen van boeken (met juf) ☐ 5) Meelezen van teksten (met juf) ☐ 6) Stillezen (zelfstandig) ☐ 7) Theater-lezen (in groepje) ☐ 8) Tutor-lezen (met bovenbouwer) ☐ 9) Radio-lezen (zelfstandig) ☐ 10) Voorlezen (juf)	
<u>De juf helpt mij door:</u>		<u>Mijn ouders helpen mij door:</u> ☐ Thuis lezen (zie tips) ☐ Bijhouden van leeslogboek		<u>Materialen en andere hulpmiddelen die ik daarvoor nodig heb:</u>
Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
09.00- 09.25	08.45-09.10	08.45-09.10	08.45-09.10	08.45-09.10
15.05-15.30	13.15-13.40		13.15-13.40	14.15-14.40
<u>Evaluatiedatum:</u>	<u>Door wie?</u> Juf en ik	<u>Hoe?</u> Vragenlijst van de juf Gesprek	<u>Is het doel bereikt?</u> ☐ ja ☐ nee ☐ gedeeltelijk	<u>Hoe nu verder?</u> ☐ zelfde aanpak ☐ andere aanpak, namelijk;

Bijlage 2: Aanpak en organisatie

Tijden:

Het is belangrijk dat de beide middenbouwgroepen dezelfde tijden aanhouden. Hierbij is rekening gehouden met de zwem- en gymtijden van de groepen.

Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
09.00-09.20	08.45-09.05	08.45-09.05	08.45-09.05	08.45-09.05
15.05-15.25	13.15-13.35		13.15-13.35	14.20-14.40

De organisatie met betrekking tot de gekozen werkvormen:

Leesvorm	Organisatie
Duo-lezen	Kinderen werken in een zelfgekozen duo met een redelijk vergelijkbaar leesniveau. De kinderen lezen met zachte stem, zodat alleen de ander hen kan horen. Wanneer kinderen deze leesvorm kiezen plannen zijn vier momenten in de week in om te oefenen.
Echo-lezen	Begeleiding door de leerkracht.
Meelezen boek	Begeleiding door de leerkracht.
Radio-lezen	Kinderen werken zelfstandig. Ze beschikken over een radio en luisterboek. De kinderen kiezen een stuk tekst waarmee zij willen oefenen. Ze lezen de tekst hardop met de radio mee. Dit wordt net zolang geoefend totdat het kind de tekst zelfstandig kan lezen. Hierna mag het kind de tekst voorlezen aan de leerkracht. Dit gebeurt tijdens de werkperiode, aansluitend op het lezen.
Stillezen	Kinderen lezen zelfstandig in een zelfgekozen boek. Dit gebeurt in een stille ruimte. De kinderen lezen in het zicht van de leerkracht. Zij beschikken over voldoende leesvoer. Tijdens de leesperiode mogen de kinderen niet meer lopen.
Theater-lezen	Een groepje kinderen kiest een tekst waarin veel dialogen voorkomen. Wanneer kinderen deze leesvorm kiezen plannen zijn vier momenten in de week in om te oefenen. Aan het eind van de week leest het groepje de tekst voor aan de groep.
Tutor-lezen	Kinderen die voor deze leesvorm kiezen mogen een tutor kiezen uit de bovenbouw. De tutor leest de bladzijde eerst voor. Daarna leest het kind de bladzijde, waarbij hij ondersteuning en feedback krijgt van de tutor.
Voorlezen	Begeleiding door de leerkracht.

Logboek voor de leesperiode:

Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
09.00- 09.25	08.45-09.10	08.45-09.10	08.45-09.10	08.45-09.10
Stillezen bij juf Petra	Stillezen bij juf Petra	Stillezen bij juf Petra	Stillezen bij juf Petra	Stillezen bij juf Petra
Nino	Nino	Nino	Nino	Nino
Jessie	Jessie	Jessie	Jessie	Jessie
Ricardo	Ricardo	Ricardo	Ricardo	Ricardo
Menno	Menno	Menno	Menno	Menno
Roy	Roy	Roy	Roy	Roy
Stijn	Stijn	Stijn	Stijn	Stijn
Ot	Ot	Ot	Ot	Ot
Hedi	Hedi	Hedi	Hedi	Hedi
Mees	Mees	Mees	Mees	Mees
Lex	Lex	Lex	Lex	Lex
Damian	Damian	Damian	Damian	Damian
Yanniek	Yanniek	Yanniek	Yanniek	Yanniek
Jim	Jim	Jim	Jim	Jim
Ian	Ian	Ian	Ian	Ian
Alexander	Alexander	Alexander	Alexander	Alexander

Duolezen: juf Sandra Paulien en Teun Veerle Noa Tessel Sanne Senna Brent Ben en Mats	Duolezen: juf Sandra Paulien en Teun Veerle Noa Tessel Sanne Senna Brent Ben en mats	Duolezen: juf Sandra Paulien en Teun Veerle Noa Tessel Sanne Senna Brent Ben en mats	Duolezen: juf Sandra Paulien en Teun Veerle Noa Tessel Sanne Senna Brent Ben en mats	Duolezen: juf Sandra Paulien en Teun Veerle Noa Tessel Sanne Senna Brent Ben en mats
Leesgroep juf Petra: echolezen Menno Mois Jordy Xander de L. Merel	Leesgroep juf Petra: echolezen Menno Mois Jordy Xander de L. Merel	Leesgroep juf Petra: echolezen Menno Mois Jordy Xander de L. Merel	Leesgroep juf Petra: echolezen Menno Mois Jordy Xander de L. Merel	Leesgroep juf Petra: echolezen Menno Mois Jordy Xander de L. Merel
Leesgroep juf Sandra Victor en Nynke: meelezen van boek	Leesgroep juf Sandra: Victor en Nynke meelezen van boek	Leesgroep juf Sandra Victor en Nynke meelezen van boek	Leesgroep juf Sandra Victor en Nynke meelezen van boek	Leesgroep juf Sandra Victor en Nynke meelezen van boek
Tutor/echo Femke Britt	Tutor/echo Femke Britt	Tutor/echo Femke Britt	Tutor/echo Femke Britt	Tutor/echo Femke Britt
Tutorlezen: op de gang Jamie Nathalie Xander H	Tutorlezen: op de gang Jamie Nathalie Xander H	Tutorlezen: op de gang Jamie Nathalie Xander H	Tutorlezen: op de gang Jamie Nathalie Xander H	Tutorlezen: op de gang Jamie Nathalie Xander H
Voorlezen prentenboek in de speelzaal Ricardo Amy Indra Iris	Voorlezen prentenboek in de speelzaal Ricardo Amy Indra Iris	Voorlezen prentenboek in de speelzaal Ricardo Amy Indra Iris	Voorlezen prentenboek in de speelzaal Ricardo Amy Indra Iris	Voorlezen prentenboek bij kikkers. Ricardo Amy Indra Iris

Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
15.05-15.30	13.15-13.40		13.15-13.40	14.15-14.40
Stillezen juf Sandra Stijn Menno Ricardo Twan Mats Alexander Nick Wesley	Stillezen juf Sandra Stijn Menno Ricardo Twan Mats Alexander Nick Wesley		stillezen juf Sandra Stijn Menno Ricardo Twan Mats Alexander Nick Wesley	stillezen juf Sandra Stijn Menno Ricardo Twan Mats Alexander Nick Wesley
Tutorlezen: juf Petra Nino met Alexander- Yara Jamie met Nathalie- AprilMay Teun met Lieke, Romee Britt met Laura Mees met Jeffrey - Joey Roy met Joep - Lisa Ot met Ava - Paulien met Lise Mois met Rick Jordy met Karlijn Ian met juf	Tutorlezen: juf Petra Nino met Alexander- Yara Jamie met Nathalie- AprilMay Teun met Lieke, Romee Britt met Laura Mees met Jeffrey - Joey Roy met Joep - Lisa Ot met Ava - Paulien met Lise Mois met Rick Jordy met Karlijn Ian met juf		Tutorlezen: juf Petra Nino met Alexander- Yara Jamie met Nathalie- AprilMay Teun met Lieke, Romee Britt met Laura Mees met Jeffrey - Joey Roy met Joep - Lisa Ot met Ava - Paulien met Lise Mois met Rick Jordy met Karlijn Ian met juf	Tutorlezen: juf Petra Nino met Alexander- Yara Jamie met Nathalie- AprilMay Teun met Lieke, Romee Britt met Laura Mees met Jeffrey - Joey Roy met Joep - Lisa Ot met Ava - Paulien met Lise Mois met Rick Jordy met Karlijn Ian met juf
Theaterlezen juf Petra Jamie Hedi Indra Jessie Amy Femke Iris <i>Bij juf Sandra: stil oefenen</i> Lex Alexander Xander H. Ben Veerle Noa Sanne Tessel Merel Xander L. Damian Radio: juf	Theaterlezen juf Petra Jamie Hedi Indra Jessie Amy Femke Iris <i>Bij juf Sandra: stil oefenen</i> Lex Alexander Xander H. Ben Veerle Noa Sanne Tessel Merel Xander L. Damian Radio: juf		Theaterlezen juf Petra Jamie Hedi Indra Jessie Amy Femke Iris <i>Bij juf Sandra: stil oefenen</i> Lex Alexander Xander H. Ben Veerle Noa Sanne Tessel Merel Xander L. Damian Radio: juf	Theaterlezen juf Petra Jamie Hedi Indra Jessie Amy Femke Iris <i>Bij Juf Petra hardop:</i> Lex Alexander Xander H. Ben Veerle Noa Sanne Tessel Merel Xander L. Damian Radio: juf

Sandra Senna Brent Yanniek	Sandra Senna Brent Yanniek		Sandra Senna Brent Yanniek	Sandra Senna Brent Yanniek
Duolezen juf Sandra Jim en Brent	Duolezen juf Sandra Jim en Brent		Duolezen juf Sandra Jim en Brent	Duolezen juf Sandra Jim en Brent

Bijlage 3: Vragenlijst leerkrachten: inspraak van het kind

Inleiding:

De vragenlijst zal gebruikt worden om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 1c. De vragenlijst is gericht op de samenwerking met het kind, hetgeen één van de uitgangspunten is binnen HGW. De samenwerking met het kind heeft een relatie met de motivatie van het kind om aan een plan te willen werken en het plan tot een succes te maken. Ter aanvulling op deze vragenlijst wordt de vragenlijst van het lectoraat gebruikt om te analyseren van welke punten de leerkrachten nog meer gebruiken om de leesmotivatie te bevorderen.

Werkwijze:

De leerkrachten van de middenbouw (N=6) vullen de vragenlijst in.

Beste collega's,

Voor mijn praktijkgerichte onderzoek heb ik jullie hulp nodig. Het doel van mijn onderzoek is het verbeteren van de leesbegeleiding en leesmotivatie door het kind te betrekken bij het leesonderwijs.

De centrale vraagstelling binnen mijn onderzoek is:

Op welke wijze bevordert de inspraak van kinderen in de leesbegeleiding in de middenbouw van onze Jenaplanschool de leesmotivatie?

Vanuit HGW wordt het kind gezien als mederegisseur van zijn leerproces. Ik ben benieuwd naar de manier waarop jullie hier vorm aan geven.

Zouden jullie zo vriendelijk willen zijn om onderstaande vragenlijst in te vullen?

Alvast bedankt,

Petra

		nooit	soms	regel matig	vaak	altijd
1	Voordat ik een plan opstel voer ik een gesprek met het kind om zicht te krijgen op wat het kind al beheerst en wat nog niet.					
2	Ik bevraag het kind naar zijn manier van werken.					
3	Ik bevraag het kind naar wat hem helpt tijdens het geven van instructie.					
4	Ik bevraag het kind naar wat hem helpt tijdens het zelfstandig werken.					
5	Ik betrek het kind bij de invulling van de leesbegeleiding.					
6	Ik vraag het kind naar wat hij nog wil leren.					
7	Ik bespreek de leesprestaties met het kind.					
9	Ik betrek het kind actief bij het <i>analyseren</i> van de situatie.					
10	Ik betrek het kind actief bij het <i>formuleren</i> van de					

	doelen.					
11	Ik breng het kind op de hoogte van de doelen van het plan.					
12	Ik betrek het kind actief bij het <i>zoeken naar een oplossing. om het doel te kunnen bereiken.</i>					
13	Ik verwerk de ideeën van het kind in het plan.					
14	Het kind heeft iets te kiezen bij het gebruik van bepaalde leermiddelen of materialen.					
15	Ik betrek het kind actief bij het <i>opstellen</i> van het plan.					
16	Ik betrek het kind actief bij het <i>uitvoeren</i> van het plan.					
17	Ik betrek het kind actief bij het <i>evalueren</i> van het plan.					
18	Ik bespreek mijn hoge verwachtingen met het kind.					
19	Ik benut de positieve kenmerken van het kind in het plan.					
20	Ik geef het kind gerichte feedback op zijn leesproces.					
21	Ik bespreek het plan met het kind.					
22	Het plan heeft betekenis voor het kind.					
23	Het kind staat achter het plan.					
24	Het plan is het ook het eigen plan van het kind.					
25	Het plan sluit aan bij wat het kind al weet en kan.					
26	Ik zorg ervoor dat het plan positief is geformuleerd.					
27	Ik zorg ervoor dat het plan uitdagend is geformuleerd.					
28	Ik zorg ervoor dat het plan met perspectief is geformuleerd.					
29	Het kind doet succeservaringen op binnen de leesbegeleiding.					

Van welke leesvormen maak je gebruik en hoe vaak?
Aanvinken wat van toepassing is.

☐ **Stillezen**

... keer per week
Totale tijd: ... min.

... keer per maand
Totale tijd: ... min.

anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.

☐ **Duo-lezen**

... keer per week
Totale tijd: ... min.

... keer per maand
Totale tijd: ... min.

anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.

☐ **Echo-lezen**

... keer per week
Totale tijd: ... min.

... keer per maand
Totale tijd: ... min.

anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.

☐ **Hardop denken**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Lezen met de computer**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Meelezen van boeken**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Meelezen van korte teksten**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Radio-lezen**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Theater-lezen**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Tutor-lezen**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Voorlezen**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Voorlezen aan kleuters**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Andere leesvorm die ik toepas:**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.	Totale tijd: ... min.

☐ **Andere leesvorm die ik toepas:**

... keer per week	... keer per maand	anders, namelijk:
-------------------	--------------------	-------------------

Totale tijd: ... min. Totale tijd: ... min.

Totale tijd: ... min.

☐ **Andere leesvorm die ik toepas:**

... keer per week ... keer per maand
Totale tijd: ... min. Totale tijd: ... min.

anders, namelijk:
Totale tijd: ... min.

Bijlage 4: Het semi-gestructureerde interview met de leerkrachten

Inleiding:

Aan de hand van de vragenlijst wordt het groepsinterview voorbereid (N=6). Het interview zal ongeveer 60 minuten in beslag nemen en hiervoor wordt een bouwvergadering voor de leerkrachten van de middenbouw gebruikt.

Het interview zal gebruikt worden om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 1c en 2b.

Werkwijze:

In een groepsinterview worden onderstaande vragen gebruikt om een discussie op gang te brengen over de mening die de leerkrachten hebben over de rol van het kind in de leesbegeleiding.

Inleiding voor het interview:

Vanuit HGW wordt het kind gezien als mederegisseur van zijn leerproces. Ik ben benieuwd naar jullie mening hierover en de manier waarop jullie hier vorm aan zouden willen geven binnen het leesonderwijs.

- 1) Hoe denken jullie over de samenwerking met het kind bij het opstellen van een plan voor leesbegeleiding?
- 2) Kan het kind volgens jullie mederegisseur zijn van zijn eigen leesproces?
- 2) Wat verstaan jullie onder samenwerking?
- 3) Welke rol zie je hierin weggelegd voor het kind?
- 4) Hoe denken jullie erover om kinderen in de middenbouw aan te laten geven wat ze al weten en wat zij nog willen leren?
- 5) Op welke wijze geef je vorm aan de leesbegeleiding?
- 6) Wat doe je met de zwakke lezers?
- 7) Wat doe je met de sterke lezers?
- 8) Krijgen de zwakke lezers uitbreiding van de leestijd? Zo ja, hoe organiseer je dit?
- 9) Krijgen de zwakke lezers intensievere instructie? Zo ja, hoe organiseer je dit?

De interviewer laat een analyse zien van de resultaten uit de vragenlijst leerkrachten: inspraak van het kind. Eerst wordt er ingezoomd op de punten die de leerkrachten al handelingsgericht doen.

- 10) Kunnen jullie voorbeelden geven van de punten die jullie al handelingsgericht uitvoeren?
- 11) Wat is het effect daarvan?

Vervolgens wordt er gezocht naar ontwikkelpunten.

- 12) Wat zouden jullie graag handelingsgericht willen doen?
- 13) Welke concrete suggesties hebben jullie om dat te bewerkstelligen?
- 14) Waarom vinden jullie deze punten belangrijk?
- 15) Wat zou het effect hiervan kunnen zijn?

Bijlage 5: Vragenlijst kinderen en semi-gestructureerd interview: inspraak in de leesbegeleiding

Inleiding:

Deze vragenlijst zal tijdens een interview gebruikt worden om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 1d.

Werkwijze:

Dit interview zal worden afgenomen bij de kinderen in de middenbouw die het afgelopen schooljaar extra leesbegeleiding hebben gehad (N=19). De leerkracht maakt gebruik van een vragenlijst en turft de antwoorden van de kinderen. De leerkracht vraagt de kinderen argumenten aan te dragen voor hun mening. De gesprekjes worden in dezelfde groepssamenstelling gevoerd als waarin de kinderen zaten gedurende de begeleiding.

De vragenlijst die gebruikt wordt om de antwoorden van de kinderen te turven wordt aangevuld met open vragen om het gesprek diepgang te geven en aanvullende informatie te verkrijgen.

	Ja	Soms	Nee
Ik ben tevreden over de leesbegeleiding van het afgelopen jaar.			
Aanvullend: Ik ben tevreden over: Ik ben ontevreden over:			
De leesbegeleiding zorgt ervoor dat ik plezier heb in lezen.			
Aanvullend: Ik heb meer plezier gekregen in het lezen door: Ik heb minder plezier gekregen in het lezen door:			
De leesbegeleiding zorgt ervoor dat ik beter leer lezen. Ik ben vooruit gegaan.			
Aanvullend: Ik heb beter leren lezen door: Ik ben niet beter gaan lezen omdat:			
De leesbegeleiding zorgt ervoor dat ik het gevoel krijg dat ik goed kan lezen: ik heb succes!			
Lezen met leesbegeleiding lukt omdat: Lezen met leesbegeleiding lukt niet omdat:			
De opdrachten die ik moet doen, kan ik.			
Aanvullend: Wat lukt nog niet? Wat lukt goed?			
De opdrachten die ik moet doen geven uitdaging.			
Aanvullend: Welke opdrachten zijn te makkelijk? Voor welke opdrachten wil je je graag inzetten?			
Ik wil leesbegeleiding.			
Aanvullend: Ik wil wel leesbegeleiding omdat: Ik wil geen leesbegeleiding omdat:			
De leesbegeleiding zorgt ervoor dat ik langer wil lezen.			
Aanvullend:			

Ik wil wel langer lezen omdat:			
Ik wil niet langer lezen omdat:			
Ik vind dat ik voldoende betrokken word bij de leesbegeleiding. (Gebruikt de juf jouw ideeën en mening?)			
Aanvullend: Wat doe jij nu? Wat zou jij willen doen?			
Ik weet waarom ik leesbegeleiding krijg.			
Aanvullend: Hoe weet je dat?			
Ik weet waarom we op deze manier lezen.			
Aanvullend: Hoe weet je dat?			
Ik weet wat ik moet kunnen aan het eind van de leesbegeleiding.			
Aanvullend: Hoe weet je dat?			
Ik ben het ermee eens dat ik leesbegeleiding krijg.			
Aanvullend: Ik ben het eens omdat: Ik ben het oneens omdat:			
Ik wil meer inspraak.			
Aanvullend: Hoe zou je dat willen? Waar in wil je inspraak hebben?			

Wat vind je prettig aan de leesbegeleiding?

Wat wil je behouden?

Wat zou jij willen veranderen aan de leesbegeleiding?

Hoe kunnen we dat doen?

Wat zou de juf moeten doen?

Wat zou jezelf willen doen?

Wat hebben we daarvoor nodig? (Welke oplossingen hebben de kinderen? Te denken valt aan materialen, instructiemomenten, leerkrachtgedrag etc.)

Bijlage 6: Vragenlijst kinderen: Leesmotivatie en leesattitude van de kinderen.

Inleiding:

Deze vragenlijst wordt afgenomen bij de kinderen van de middenbouw (N=41).
Deze vragenlijst wordt gebruikt om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 2d.

Werkwijze:

Allereerst wordt er met de kinderen een woordweb gemaakt over lezen.
Daarna vullen de kinderen een korte vragenlijst in.

Woordspin maken:

- 1) Maak een cirkel in het midden van het blad.
- 2) Schrijf het woord lezen in het midden.
- 3) Schrijf zoveel mogelijk woorden op die met lezen te maken hebben.
- 4) Geef de woorden die jij goed (positief) vindt voor lezen een groene kleur.
- 5) Geef de woorden die jij niet goed (negatief) vindt voor lezen een rode kleur.
- 6) Geef de woorden waarvan je het niet weet een blauwe kleur.

Kruis aan wat het beste bij jou past en maak de zin af.

1) Waarom lees je?

- ☐ Ik lees omdat het moet. Ik moet lezen van
- ☐ Ik lees omdat ik zelf graag wil lezen. Ik lees graag omdat
- ☐ Ik lees omdat ik graag nieuwe dingen wil leren. Ik wil graag leren over

2) Waar lees je?

- ☐ op school. Ik lees op school omdat
- ☐ thuis. Ik lees thuis omdat
- ☐ anders, namelijk:

Als je buiten school ook leest mag je de volgende vraag invullen.

3) Hoe vaak lees je buiten school?

- ☐ iedere week, hoeveel minuten?minuten
- ☐ iedere dag, hoeveel minuten? minuten
- ☐ anders, namelijk:

	nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
Lezen is saai	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is boeiend	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is stom	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is leuk	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is leerzaam	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is makkelijk	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is moeilijk	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is handig	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is nodig	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen zorgt voor plezier	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen maakt mij verdrietig	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen maakt mij blij	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is vervelend	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is gezellig	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen doe ik thuis	☐	☐	☐	☐	☐
Ik praat over boeken	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is ontspannend	☐	☐	☐	☐	☐
Lezen is vermoeiend	☐	☐	☐	☐	☐

Bijlage 7: Vragenlijst aan de kinderen: mijn mening over de leesvormen.

Inleiding:

Deze vragenlijst voor de kinderen is opgesteld om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 3b.

Werkwijze:

Deze vragenlijst wordt door de leerkracht ingevuld tijdens een kringgesprek met de kinderen na het werken met de leesvormen zoals opgenomen in het theoretisch kader. Direct na iedere leesvorm wordt deze vragenlijst afgenomen. De leerkracht leest de vragen voor en de kinderen steken hun vinger op bij het antwoord dat zij willen geven. De leerkracht turft de antwoorden van de kinderen. De kinderen zijn gewend aan deze werkwijze en zijn in staat om hun eigen mening te geven en hiervoor een argument te geven.

Vervolgens mogen de kinderen hun tips (negatieve punten, verbeterpunten) en tops (positieve punten) formuleren ten opzichte van de leesvorm. De kinderen zijn gewend aan de werkwijze met tips en tops omdat zij na afloop van een door het kind georganiseerde kring altijd op deze wijze evalueren.

Leesvorm:

Totaal aantal kinderen:

	Ja	Soms	Nee
Deze leesvorm zorgt ervoor dat ik plezier heb in lezen.			
Deze leesvorm zorgt ervoor dat ik beter leer lezen.			
Deze leesvorm zorgt ervoor dat ik 20 minuten geconcentreerd kan lezen.			
Deze leesvorm zorgt ervoor dat ik het gevoel krijg dat ik goed kan lezen: ik heb succes!			
Deze leesvorm wil ik vaker gebruiken.			
Deze leesvorm zorgt ervoor dat ik langer wil lezen.			

Tips ten aanzien van de leesvorm:

Tops ten aanzien van de leesvorm:

Bijlage 8: Observatie taakgerichtheid tijdens de leesvormen.

Inleiding:

Deze observatielijst zal gebruikt worden om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 3c.

Werkwijze:

De leerkracht observeert gedurende tien minuten het niet-taakgerichte gedrag van de kinderen tijdens een leesvorm. Iedere minuut scoort de leerkracht de observatiecodes voor de groep door voor ieder kind aan te geven welk gedrag er te zien is. In de observatielijst turft de leerkracht het aantal kinderen dat niet taakgericht bezig is en welk niet-taakgerichte gedrag van toepassing is.

De volgende observatiecodes zijn van toepassing:

- 1) Taakgericht: zie taakomschrijving
- 2) Rondkijken/ dromen/ staren
- 3) Andere kinderen storen
- 4) Lopen door de klas
- 5) Wisselen van een boek
- 6) Andere activiteiten dan lezen, maar wel gericht op het boek: bladeren, plaatjes bekijken, hulp vragen aan de leerkracht.
- 7) Andere activiteiten (friemelen, tekenen, bewegen etc.)

Datum:	Aantal kinderen groep 3:
Tijdstip:	Aantal kinderen groep 4:
Totaal observatietijd:	Aantal kinderen groep 5:
Werkvorm:	Totaal aantal kinderen:
Taakomschrijving: Per leesvorm wordt hier aangegeven welk gedrag hoort bij taakgericht werken. <i>Voorbeeld voor stillezen:</i> <i>De kinderen lezen stil op hun plaats in een zelfgekozen boek.</i> <i>Instructie aan de kinderen:</i> - Je leest in een zelfgekozen boek - Je leest stil voor jezelf - Je stoort een ander niet - Zorg ervoor dat je genoeg te lezen hebt.	

Interpretatie:

- Hoeveel procent van de kinderen is taakgericht bezig?
- Hoeveel procent van de kinderen is niet-taakgericht bezig?
- Welke vormen van niet-taakgericht gedrag vertonen de kinderen?
- Nam de taakgerichtheid gedurende de leesperiode af of toe?

minuten	Taakgericht	Niet-taakgericht Zie observatiecodes
1		
2		
3		
4		
5		
6		

7		
8		
9		
10		

Bijlage 9: Eindevaluatie kinderen

Met dit meetinstrument wordt het effect gemeten van een experiment op de leesmotivatie waarin de kinderen van de middenbouw inspraak hebben in leesvormen. Er worden gegevens verzameld bij de kinderen (N=41). Deze vragenlijst zal gebruikt worden om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 4a.

Vragenlijst voor de kinderen:

1) Waarom lees je?

- ☐ Ik lees omdat het moet. Ik moet lezen van
- ☐ Ik lees omdat ik zelf graag wil lezen. Ik lees graag omdat
- ☐ Ik lees omdat ik graag nieuwe dingen wil leren.

2) Waar lees je?

- ☐ alleen op school. Ik lees op school omdat
- ☐ ook thuis. Ik lees thuis omdat
- ☐ anders, namelijk:

Als je buiten school ook leest, mag je de volgende vraag invullen.

3) Hoe vaak lees je buiten school?

- ☐ iedere dag, hoeveel minuten? minuten
- ☐ iedere week, hoeveel minuten?minuten
- ☐ anders, namelijk:

4) Het kiezen van een leesvorm:

	Ja	Soms	Nee
De keuze voor een leesvorm zorgt voor plezier in lezen.			
De keuze voor een leesvorm zorgt ervoor dat ik beter leer lezen.			
De keuze voor een leesvorm zorgt ervoor dat ik 20 minuten geconcentreerd kan lezen.			
De keuze voor een leesvorm zorgt ervoor dat ik het gevoel krijg dat ik goed kan lezen: ik heb succes!			
Ik wil vaker kiezen voor een leesvorm.			
De keuze voor een leesvorm zorgt ervoor dat ik langer wil lezen.			
Het plan voor lezen is mijn eigen plan.			
Het maken van een eigen plan zorgt ervoor dat ik mij meer wil inzetten voor lezen.			

5) Wat wil je verder nog kwijt?

Bijlage 10: Eindevaluatie leerkrachten

Met dit meetinstrument wordt het effect gemeten van een experiment op de leesmotivatie waarin de kinderen van de middenbouw inspraak hebben in leesvormen. Er worden gegevens verzameld de leerkrachten (N=3). Deze vragenlijst zal gebruikt worden om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 4b.

Vragenlijst voor de leerkrachten:

	Ja	Soms	Nee
De keuze voor een leesvorm zorgt voor plezier in lezen bij de kinderen.			
De keuze voor een leesvorm zorgt ervoor dat kinderen beter leren lezen.			
De keuze voor een leesvorm zorgt ervoor dat de kinderen 20 minuten geconcentreerd kunnen lezen.			
De keuze voor een leesvorm zorgt ervoor dat de kinderen succeservaringen opdoen			
De keuze voor een leesvorm zorgt ervoor dat de kinderen langer willen lezen.			
De keuze voor een leesvorm heeft een positieve uitwerking op de leesmotivatie			
De keuze voor een leesvorm heeft een negatieve uitwerking op de leesmotivatie.			
De samenwerking met het kind komt nu beter tot zijn recht			
De samenwerking met het kind was zinvol			
Ik ben tevreden over deze manier van werken			

Het onderstaande schema heb je al eens ingevuld. Toen werden veel punten ingevuld met nooit of soms.

Van welke punten vind je nu dat we vooruitgang hebben geboekt?

Over welke punten ben je nu meer tevreden?

Welke punten komen beter tot hun recht en waarin zag je dat terug?

Waarover ben je nog niet tevreden?

Waar aan zou je nog graag willen werken?

Wat heb je daarvoor nodig?

Wat zijn de leukste opmerkingen die u heeft gehoord over het lezen op school?

Hoe bevordert volgens jou de keuze van leesvormen de leesmotivatie?

		nooit	soms	regel matig	vaak	altijd
1	Voordat ik een plan opstel voer ik een gesprek					

	met het kind om zicht te krijgen op wat het kind al beheerst en wat nog niet.					
2	Ik bevraag het kind naar zijn manier van werken.					
3	Ik bevraag het kind naar wat hem helpt tijdens het geven van instructie.					
4	Ik bevraag het kind naar wat hem helpt tijdens het zelfstandig werken.					
5	Ik betrek het kind bij de invulling van de leesbegeleiding.					
6	Ik vraag het kind naar wat hij nog wil leren.					
7	Ik bespreek de leesprestaties met het kind.					
9	Ik betrek het kind actief bij het <i>analyseren</i> van de situatie.					
10	Ik betrek het kind actief bij het <i>formuleren</i> van de doelen.					
11	Ik breng het kind op de hoogte van de doelen van het plan.					
12	Ik betrek het kind actief bij het <i>zoeken naar een oplossing. om het doel te kunnen bereiken.</i>					
13	Ik verwerk de ideeën van het kind in het plan.					
14	Het kind heeft iets te kiezen bij het gebruik van bepaalde leermiddelen of materialen.					
15	Ik betrek het kind actief bij het <i>opstellen</i> van het plan.					
16	Ik betrek het kind actief bij het <i>uitvoeren</i> van het plan.					
17	Ik betrek het kind actief bij het <i>evalueren</i> van het plan.					
18	Ik bespreek mijn hoge verwachtingen met het kind.					
19	Ik benut de positieve kenmerken van het kind in het plan.					
20	Ik geef het kind gerichte feedback op zijn leesproces.					
21	Ik bespreek het plan met het kind.					
22	Het plan heeft betekenis voor het kind.					
23	Het kind staat achter het plan.					
24	Het plan is het ook het eigen plan van het kind.					
25	Het plan sluit aan bij wat het kind al weet en kan.					
26	Ik zorg ervoor dat het plan positief is geformuleerd.					
27	Ik zorg ervoor dat het plan uitdagend is geformuleerd.					
28	Ik zorg ervoor dat het plan met perspectief is geformuleerd.					
29	Het kind doet succeservaringen op binnen de leesbegeleiding.					

Wat wil je verder nog kwijt?

Bijlage 11: Eindevaluatie ouders

Met dit meetinstrument wordt het effect gemeten van een experiment op de leesmotivatie waarin de kinderen van de middenbouw inspraak hebben in leesvormen. Er worden gegevens verzameld bij de ouders (N=41). Deze vragenlijst zal gebruikt worden om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 4c.

Vragenlijst ouders:

	Ja	Soms	Nee	?
Mijn kind is de afgelopen periode thuis meer gaan lezen				
Mijn kind is trots op zijn plan				
Mijn kind voelt zich verantwoordelijk voor het (uitvoeren van) plan				
Mijn kind is meer gaan praten over boeken				
Mijn kind vertelt enthousiast over het leesonderwijs op school				
Mijn kind beleeft meer plezier aan lezen				
Mijn kind is beter gaan lezen				
Mijn kind kan langer geconcentreerd lezen				
De keuze van mijn kind voor een bepaalde leesvorm heeft een positieve uitwerking op de leesmotivatie				

Wat zijn de leukste opmerkingen die u heeft gehoord over het lezen op school?

Hoe bevordert volgens de u de keuze van leesvormen de leesmotivatie?

Heeft u iets gedaan met de tips voor ouders die in het plan van kind zijn opgenomen? Zo ja, welke tips heeft u gebruikt? En wat was het effect daarvan?

Wat wilt u verder nog kwijt?