

Het effect van het leerkrachtgedrag op de leesmotivatie van kinderen.

Praktijkgericht onderzoek op Openbare
Basisschool De Vogelaar te Raalte.

Door: J. van Dellen – s1046476 - PGO - cohort 2011 – juni 2013.

Juni 2013.

Inhoudsopgave:

Samenvatting.....	3
1. Inleiding.....	4
1.1 Aanleiding tot dit onderzoek.....	5
1.2 Vraagstelling.....	6
2. Theoretisch kader: Aspecten van het leerkrachtgedrag en leesmotivatie van leerlingen.....	7
2.1 Motivatie.....	7
2.2 Zelfstandig lezen.....	8
2.3 Handelingen van de leerkracht die zich richten op het zelfstandig lezen.....	10
2.4 Samenvatting en onderzoek.....	12
3. Opzet van het onderzoek.....	13
3.1 Onderzoeksgroep en organisatie.....	13
3.2 Beschrijving en verantwoording instrumenten.....	14
3.3 Onderbouwing van validiteit.....	15
3.4 Communicatie.....	15
4. Resultaten.....	16
4.1 Welke beweegredenen vormen de basis voor de leesmotivatie van de leerlingen?	16
4.2 Welke handelingen worden door de leerkrachten uitgevoerd tijdens de stilleles?	19
4.3 Welke gedachten liggen ten grondslag aan het handelen van de leerkracht tijdens de stilleles?.....	24
4.4 Hoe ervaren leerlingen het leerkrachtgedrag?.....	25
5. Conclusie, aanbevelingen, verder onderzoek en kennisdeling.....	28
5.1 Conclusie.....	28
5.2 Aanbevelingen.....	29
5.3 Verder onderzoek.....	30
5.4 Kennisdeling.....	31
Literatuurlijst.....	32
Bijlagen	34

Samenvatting

Op Openbare Basisschool De Vogelaar te Raalte bieden leerkrachten dagelijks een stillees moment aan, waarbij leerlingen gedurende 15 tot 30 minuten in een door hen zelf gekozen boek zelfstandig mogen lezen. In hoeverre leerlingen bij deze activiteit intrinsiek -, extrinsiek - of niet gemotiveerd zijn, is voor de leerkrachten onduidelijk. Uit dit onderzoek komt ondermeer naar voren dat leerlingen met plezier lezen, maar het lezen meer als een schoolse dan als een vrije activiteit zien. Het lezen is hierdoor meer een door de leerkrachten aangestuurde activiteit dan een autonome keuze van veel leerlingen. Uit dit onderzoek blijkt ook dat de motivatie om te lezen beïnvloedt wordt door eigen overtuigingen die leerkrachten en leerlingen ten aanzien van het lezen hebben. Leerkrachten die van zichzelf vinden niet goed in lezen te zijn, lezen maar zelden voor. Leerkrachten die weinig voorlezen komen niet tegemoet aan de voorleesbehoeftes die door alle leerjaargroepen als zeer waardevol worden beschouwd. In het ondersteunen van het eigen leesgedrag en vergroten van het leesplezier wordt het voorlezen door leerlingen het meest gekozen. Het lijkt voor onze school van belang dat leerkrachten in de klas, naast het voorlezen van boeken waar zijzelf affiniteit mee hebben, ook ander leesmateriaal aanbieden. Dit komt ten goede aan de woordenschat, inzicht in tekstsoorten en tekstbeleving van de leerlingen en geeft een impuls aan de ontwikkeling van de leesvoorkeur. Ten aanzien van de technische leesvaardigheid van leerlingen, sluiten inschattingen van leerkrachten aan op de beleving die leerlingen hebben bij het technisch kunnen lezen. Echter wanneer de stelling zich richt op het tekstbegrip, lopen de inschattingen van leerkrachten en ervaringen van leerlingen uiteen. Leerkrachten bieden hierdoor aspecten die zich richten op het tekstbegrip maar weinig aan, terwijl leerlingen aangeven dit nodig te hebben om hun leescompetenties te vergroten. Door met leerlingen in gesprek te gaan over hun onderwijsbehoeften en deze om te zetten in activiteiten die hierop aansluiten, kunnen leerkrachten invloed uitoefenen op de leesmotivatie van de leerlingen. Per groep is bekeken welke aspecten van het leerkrachtgedrag door leerlingen het meest helpend en leesplezier vergrotend worden ervaren. Vooral het voorlezen, nieuwsgierig maken naar boeken, aanpassen van boekenaanbod op wensen van leerlingen en zorgen voor stilte werd door alle groepen het meest gekozen. Aan de hand van dit onderzoek zal in overleg met leerkrachten worden bekeken welke activiteiten zij zullen inzetten om de leesmotivatie van hun leerlingen te vergroten.

1. Inleiding

Rond mijn 2^e levensjaar kwam ik in aanraking met boekjes. Hier zorgde mijn moeder voor, die elke avond met veel plezier voorlas uit Jip en Janneke van Annie M.G. Schmidt. In mijn kleutertijd vond ik het erg leuk om zelf te lezen, al herhaalde ik wat de juf eerder had aangeboden. Hiervoor ontwierp ik mijn eigen klas door alle knuffels die ik had rond mij te verzamelen. Het voorleesgedrag van mijn kleuterjuf kopieerde ik graag, waarbij ik bladzijde voor bladzijde aan de knuffels voorlas, hen vragen stelde over het verhaal en de plaatjes langzaam liet zien, zodat iedere knuffel wist waar ik het over had. In klas 1 leerde ik het lezen met 'Maan, Roos, Vis', en ik weet nog dat ik trots mijn werkbladen thuis liet zien. Mijn ouders bekeken elke productie serieus en gaven aan dat zij hun dochter al heel knap vonden. Doordat ik mij het vloeiend lezen vlot eigen maakte en ouders en leerkracht mij hierin stimuleerden, werd lezen mijn hobby. Door samen met mijn moeder en zusjes naar de bibliotheek te gaan, wist ik waar ik boeken kon vinden die aansloten op mijn beleving. Langzaam ontwikkelde mijn leesvoorkeur.

Terugkijkend op mijn jeugdervaringen besef ik dat mijn persoonlijke affiniteit met lezen is gestimuleerd door mijn directe omgeving. Vooral het voorlezen van mijn kleuterjuf heeft de basis gelegd voor mijn verdere ontplooiing als betrokken lezer. Wanneer ik kijk naar de leerlingen bij mij op school, lijkt deze betrokkenheid geen absoluut gegeven. Ik vond het moeilijk in te schatten of leerlingen die leken te lezen ook werkelijk betrokken lezers waren en opgingen in de verhalen. Het is lastig om in het hoofd van een leerling te kijken om te zien wat zich daar afspeelt. Deze mening werd gedeeld met collega's die aangaven dat de leesmotivatie bij leerlingen leek af te nemen naarmate ze ouder werden. Ik dacht terug aan mijn eigen kleuterleerkracht en vroeg me af wat de leerkrachten bij ons op school deden om leerlingen te motiveren in hun leesgedrag. Door mij te verdiepen in literatuur waarbij de motivatie en het handelen van de leerkracht centraal stonden, heb ik mijn onderzoeksvragen aangescherpt, instrumenten ontworpen en deze uitgevoerd.

Graag wil ik via deze weg iedereen bedanken die mij bij het ontwerpen en uitvoeren van dit onderzoek tot steun is geweest.

J. van Dellen, Heino juni 2013.

1.1 De aanleiding tot dit onderzoek

Tijdens de zelfstandige stil leesmomenten van groep 4 tot en met 8 op Openbare Basis School De Vogelaar wordt dagelijks door leerkrachten ervaren dat lees betrokkenheid en leesplezier bij een deel van de leerlingen lijkt te missen. Deze leerlingen willen tijdens het zelfstandig lezen boeken wisselen, worden eerder dan anderen afgeleid, bladeren in hun boek en zijn minder in staat zich blijvend te concentreren op de tekst. Uit een eerder uitgevoerde enquête onder leerlingen, voor de module vloeiend lezen, blijkt dat een kwart van de leerlingen van groep 5 en 6 zonder plezier leest. Aanvullend blijkt uit eenzelfde enquête die uitgevoerd is in de bovenbouw, dat deze negatieve leesattitude toeneemt. Door de inrichting en uitvoering van het voortgezet leesonderwijs te bekijken werd duidelijk dat bij het vak zelfstandig lezen leerkrachten in groep 5 en 6 onderling verschillen in het vormgeven van leesobservaties, lees instructies en de verwerking van de leesles. Hierbij bleek een beschreven schoolbeleid te missen. Opmerkelijk is dat de leerkrachten weinig tijd namen om leerlingen voor te lezen. Leerlingen gaven aan dat zij voorlezen, interessant boekenaanbod en het praten over boeken misten tijdens het dagelijks stillees moment. Na het uitvoeren van 4 experimenteerlessen gaven leerkrachten en leerlingen aan dat modeling door de leerkracht door voor te lezen, instructies voor te doen en boekgesprekken te begeleiden, helpend was voor de leesmotivatie van de leerlingen. Een maand na de experimenteer lessen vervielen de leerkrachten echter weer terug in het oude leerkrachtgedrag. Uit gesprekken bleek dat zij zich geen tijd gunden om de stilleesles voor te bereiden. Om leerkracht gedrag te realiseren dat zich richt op de leesmotivatie van leerlingen, was meer nodig dan een aantal voorbeeld lessen

Wanneer leerlingen minder betrokkenheid en plezier in het lezen hebben, zullen minder leeskilometers worden gemaakt en kunnen zij geremd worden in hun ontwikkeling. De laatste drie jaar behaalt groep 8 bij het CITO onderdeel studierend en begrijpend lezen een achterblijvend resultaat ten opzichte van overige CITO resultaten.

Door leerkrachten in te laten zien wat hun handelen betekent voor de leesmotivatie van de leerling, wil dit onderzoek een bijdrage leveren aan leesmotiverend onderwijs in groep 4 tot en met 8 van Openbare Basisschool De Vogelaar.

1.2 Vraagstelling

Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan het vergroten van de leesmotivatie van leerlingen uit groep 4 tot en met 8 op O.B.S. De Vogelaar te Raalte. Door te onderzoeken welke handelingen leerkrachten uitvoeren en hoe dit handelen wordt ervaren door de leerlingen, kan inzicht worden verkregen in aspecten van het leerkrachtgedrag die de leesmotivatie van de leerlingen stimuleert. Dit leidt tot de volgende centrale vraagstelling:

Wat is het effect van het leerkrachtgedrag op de leesmotivatie van leerlingen van groep 4 tot en met 8 op O.B.S. De Vogelaar te Raalte?

Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvragen en deelvragen:

Onderzoeksvraag 1: Welke beweegredenen vormen de basis voor de leesmotivatie van de leerlingen?

- 1.1 Wat zijn de motivationele overtuigingen van de leerlingen over het eigen stillezen?
- 1.2 Hoe beleeft de leerling zijn eigen leescompetentie?
- 1.3 Hoe beleeft de leerling zijn competentie in het komen tot een boekenkeus?

Onderzoeksvraag 2: Welke handelingen worden door de leerkrachten uitgevoerd tijdens de stilleesles?

- 2.1 Welke interventies passen leerkrachten toe om leerlingen dieper na te laten denken over teksten?
- 2.2 Hoe geven leerkrachten vorm aan de interactie met leerlingen?
- 2.3 Wat doen leerkrachten om leerlingen te helpen bij hun boekenkeuze?

Onderzoeksvraag 3: Welke gedachten liggen ten grondslag aan het handelen van de leerkracht tijdens de stilleesles?

- 3.1 Wat is de affiniteit van de leerkrachten met lezen?
- 3.2 Wat denken leerkrachten dat leerlingen nodig hebben om meer te gaan lezen?

onderzoeksvraag 4: Hoe ervaren leerlingen het leerkrachtgedrag?

Deelvragen:

- 4.1 Wat ervaren leerlingen bij het leerkrachtgedrag dat zich richt op het nadenken over teksten?
- 4.2 Wat ervaren leerlingen bij het interactieve gedrag van de leerkracht?
- 4.3 Wat ervaren leerlingen bij het leerkrachtgedrag dat zich richt op het aanbieden van boeken en het zelfstandig komen tot een boekenkeus?
- 4.4 Wat ervaren leerlingen bij het leerkrachtgedrag dat zich richt op het naleven van regels tijdens de stilleesles?

2. Theoretisch kader: Aspecten van het leerkrachtgedrag en leesmotivatie van leerlingen

Om inzicht te krijgen in wat wordt verstaan onder motivatie, leerkrachtgedrag en het verband hiertussen, zijn meerdere auteurs geraadpleegd. Door meerdere, ook botsende concepten te bestuderen, ontstond een veelzijdiger beeld. Dit theoretisch kader vormt de basis van waaruit dit onderzoek heeft plaatsgevonden.

2.1 Motivatie

In deze paragraaf wordt uiteengezet hoe motivatie door verschillende onderzoekers wordt gedefinieerd en wat de betekenis van motivatie is voor het lezen van het kind.

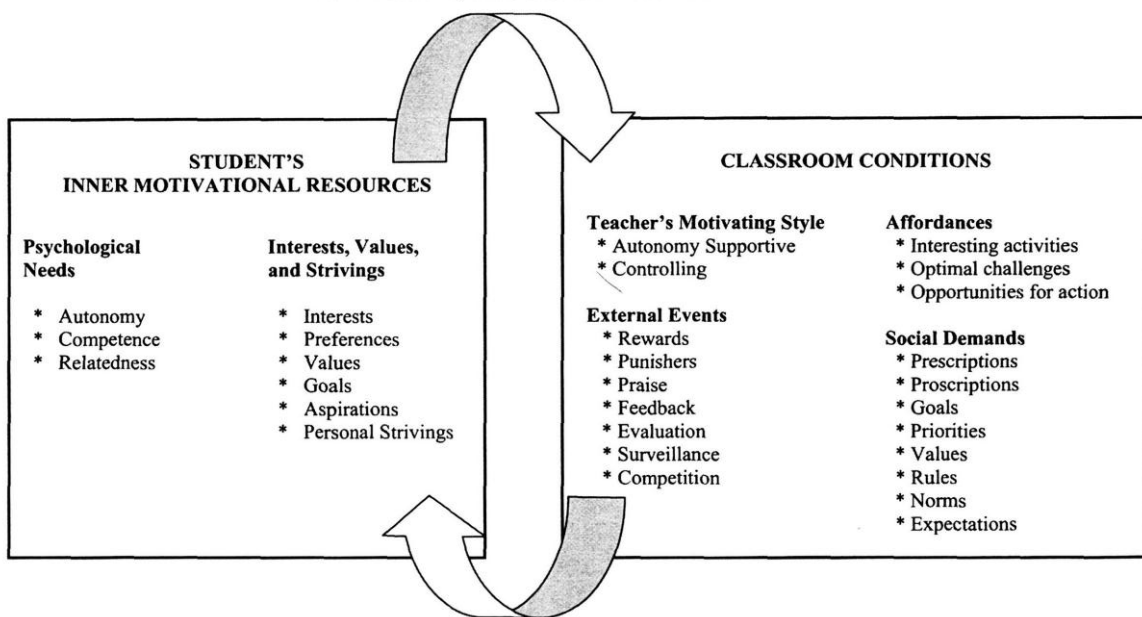
Intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Volgens Vinke (2009) is motivatie de energie waarmee we onze competenties aan het werk zetten. Zonder deze energie kunnen de kernkwaliteiten van mensen niet in werking worden gesteld. Door de magische kracht die motivatie uitoefent op het denken en handelen, kan een mens tot hoge prestaties in staat zijn. Boekaerts (2005) geeft hierbij aan dat de motivationele overtuigingen de motivatie beïnvloeden. De waarden, meningen en oordelen die iemand heeft over objecten, gebeurtenissen en onderwerpen beïnvloeden dus de manier van kijken en beleven ervan. Wanneer aan een activiteit weinig waarde wordt toegekend, zal dit een negatief effect hebben op de motivatie om deze activiteit uit te voeren. De motivationele overtuigingen van leerkrachten en leerlingen bepalen samen welke leeraspecten belangrijk zijn. Marzano (2003) en Usher, Kober, Jennings en Stark Rentner (2012) geven aan dat zonder motivatie de algehele schoolontwikkeling tegen wordt gehouden. Genoemde onderzoekers zijn het er over eens dat motivatie nodig is om te kunnen leren. Om te achterhalen van waaruit de motivatie tot stand komt is het van belang onderscheid te maken tussen de intrinsieke – en extrinsieke motivatie. Usher en collega's (2012) verstaan onder intrinsieke motivatie: Het verlangen, de wens om iets te doen of te bereiken vanwege het plezier of de waarde die hieraan verbonden wordt. Extrinsieke motivatie richt zich vooral op de wens iets te doen of te bereiken waarbij het resultaat centraal staat. Hierbij merkt Vinke (2009) op dat een externe prikkel, die via de zintuigen binnen komt, verder geleid wordt als interne prikkel en daarmee de motivatie in beweging zet. Zo leidt een extrinsieke impuls tot een intrinsieke motivatie. Soms kan ook het resultaat van de beweging de reden voor motivatie vormen (extrinsieke motivatie). In de volgende deelparagraaf wordt beschreven wat motivatie doet met het stillezen.

Leesmotivatie.

Volgens Vernooy (2007) is goed kunnen lezen de basis voor al het leren. Een goede leesvaardigheid is van groot belang voor de ontwikkeling van kinderen, hun schoolloopbaan en hun zelfvertrouwen, waarbij een deskundige leerkracht invloed uit kan oefenen op de leesmotivatie van leerlingen. Applegate en Applegate (2012) geven aan dat de intrinsiek gemotiveerde leerling in de vrije tijd regelmatig en enthousiast leest met een verscheidenheid aan doelen. Dit laat de lezer zien door het communiceren van zijn diepere tekstbegrip en het in staat zijn tot relaties leggen tussen ideeën en gedachten. Smits en Braams (2006) noemen dit ook wel de leesbetrokkenheid. Deze betrokkenheid ontstaat door sociale interactie. Volgens

Smits en Braams (2006) is het hoofddoel van het leesonderwijs dan ook om kinderen betrokken te laten zijn. Door het leren van tekst herkenning, na te denken over teksten, gesprekken te voeren over tekstinhoud en nieuwsgierigheid naar het onbekende, wordt de betrokkenheid vergroot. Intrinsieke leesmotivatie wordt volgens Allington (2009) vooral gestimuleerd door leerlingen tijdens het praten over boeken een compliment te geven. Wanneer dit compliment gericht is op de tekst inhoud leidt dit tot intrinsieke motivatie. Demotivatie kan ontstaan wanneer de leerling een extrinsieke beloning krijgt, als een sticker of prijsje, voor het lezen van een boek.



Schematische weergave van de wisselwerking tussen de motivationele overtuigingen van de leerling en het activiteiten aanbod van de leerkracht (Reeve, 2006).

Wanneer een leerkracht de intrinsieke motivatie van de leerling weet te stimuleren spreekt Reeve (2006) van een autonome motivatie stijl. Het lesgeven waarbij de autonome motivatie wordt ondersteund door als leerkracht meer begeleidend en interessegericht nieuwe vaardigheden te leren, leidt tot verdiept en betrokken leergedrag. Hierbij wordt met autonomie bedoeld dat een leerling in staat is zelfsturend, zelfevaluerend en zelfdisciplinair te lezen. In bovenstaand schema geeft Reeve (2006) onder andere aan dat het leerkrachtgedrag de innerlijke motivationele overtuiging van een leerling kan verrijken of verarmen. Hierdoor wordt de leerontwikkeling gestimuleerd of juist tegengehouden. Applegate en Applegate (2012) adviseren leerkrachten om de nieuwsgierigheid en het verlangen te stimuleren om te komen tot antwoorden op dieperliggende vragen uit de tekst. Het denken wordt hierdoor geprikkeld en tekstbetrokkenheid ontstaat.

2.2 Zelfstandig lezen

Stillezen

Smits en Braams (2006) geven aan dat met stillezen begonnen kan worden wanneer AVI E4 beheerst wordt. Vanaf dit leesniveau is stillezen de beste manier om veel leeskilometers te maken. Stillezen wordt hierbij aangegeven als de belangrijkste en meeste efficiënte manier om leesplezier en kennis te verwerven. Wanneer kinderen AVI E4 nog niet beheersen zal het hardop lezen nog nodig zijn. Teunissen, van Elsäcker en van Druenen (2012) geven aan dat leerlingen

pas bij volledige technische leesvaardigheid (AVI uit) zelfstandig mogen gaan lezen. Op OBS De Vogelaar wordt in groep 4 gestart met zelfstandig lezen zodra leerlingen het AVI 4 niveau beheersen. Dit sluit aan bij de visie volgens Smits en Braams (2006). Smits en Braams (2006), Chambers (2002) en Teunissen en collega's (2012), zijn het erover eens dat het stillezen blijvend ondersteund moet worden door het voorlezen. Waarbij Teunissen en collega's (2012) aangeven dat dit nodig is voor het blijvend onderhouden van het leesniveau, terwijl Smits en Braams (2006) en Chambers (2002) de nadruk leggen op het komen tot tekstbeleving en tekstbegrip.

Leescompetentie

90% of meer van de leerlingen van groep 4 tot en met 8 van Openbare Basisschool De Vogelaar beheersen het gewenste AVI en DMT niveau. Naast het technisch leesniveau zijn echter ook andere leescompetenties nodig om te komen tot leesbegrip. Teunissen en collega's (2012) geven aan dat het gebruik van een strategie op zich een cognitieve vaardigheid is. Zij spreken van een metacognitieve vaardigheid wanneer er sprake is van het inzicht wanneer en hoe een strategie ingezet kan worden. Wanneer bepaalde metacognitieve vaardigheden gemist worden, zal dit de leesmotivatie beïnvloeden. Het handelen van de leerkracht wordt hierbij aangesproken. Volgens Applegate en Applegate (2012) zijn leerlingen die moeite hebben met lezen moeilijk te bereiken voor de leerkracht. De gebrekkige leesvaardigheden kunnen leiden tot een gevoel van falen en frustratie op jonge leeftijd. Op latere leeftijd kan dit leiden tot schoolvermijdend gedrag, en uiteindelijk op de middelbare school tot het vroegtijdig verlaten van de school. Boekaerts (2005) geeft aan dat kinderen erg goed zijn in het verbergen van gedachten, wat leidt tot misverstanden over hun waarden, geloof in eigen bekwaamheid en resultaatverwachting. Het is de taak van de leerkracht om inzicht te krijgen in achterliggende motivationele overtuigingen en de manier waarop deze hun betrokkenheid, binding en toewijding kan beïnvloeden. Walker (2005) waarschuwt hierbij voor passiviteit tijdens het lezen. Zwakke lezers negeren bij voorbaat tegengestelde informatie en blijven, om onzekerheid tegen te gaan, vertrouwen op hun eigen voorspelling. Wanneer een leerling lijkt te lezen hoeft hij/zij dus geen betekenis te ontleen aan de gelezen tekst. Wanneer de terugkoppeling van gelezen materiaal hierbij niet tot weinig plaatsvindt, leert de leerling hoogstwaarschijnlijk niets. De leerkracht krijgt tevens geen inzicht in de denkwijze van de leerling. Volgens Borman, Dole, Kral, Salinger en Salinger (2008) is het van groot belang dat leerlingen in gesprek gaan over boeken, want dit leidt tot een open raam om in de gedachten van leerlingen te kunnen kijken. Leerkrachten kunnen hierdoor nieuwe inzichten krijgen in het leren van hun leerlingen en informatie gebruiken om aansluitende materialen te kiezen bij het ondersteunen en motiveren van het leesproces. Tovani (2000) geeft aan dat zwakke leesleerlingen gebaat zijn bij het inzetten van een vragenmodel. Door vragen over tekststructuur, karakters en gebeurtenissen tijdens het lezen te beantwoorden ontwikkelt de zwakke lezer zelfredzaamheid en wordt autonoom aan zijn leesproces.

Metacognitie

Boekaerts en Simons (2003) geven aan dat metacognitieve kennis (de kennis die je hebt over het eigen cognitieve systeem, bijvoorbeeld over het denken, onthouden, fantaseren), en metacognitieve opvattingen (algemene opvattingen van leerlingen over intelligentie, leren, leertaken, leerdoelen, kennis begrijpen én henzelf) een belangrijke rol spelen in het onderwijs. Door de interesse van de leerkracht voor het zelfstandig lezen en het effect op het leerkracht

gedrag te bespreken, worden de metacognitieve inzichten van de leerkracht gericht op de zelfstandige leesontwikkeling van de leerling vergroot. Dit kan als uitgangspunt genomen worden in het gericht werken aan een effectief motiverende leesinstructie. De leerling wordt door een motiverende externe prikkel intern gestimuleerd, motivatie ontstaat, en de leerstof wordt in beweging gezet. Vinke (2009) spreekt over een persoonlijk verklarende stijl die een belangrijke sleutel vormt tot het begrijpen en beïnvloeden van het menselijk handelen. Wanneer de eigen persoonlijke verklarende stijl door de leerling of leerkracht begrepen wordt, zal deze enige controle op de motivatie bieden. Schunk en Zimmerman (2007) spreken over sleutelprocessen in het leren en bereiken van doelen. Hiermee duiden zij op zelfredzaamheid en zelfregulatie. Marzano (2003) en Usher en collega's (2012) geven aan dat leerlingen herkenning nodig hebben in hun leersucces en prestaties. Door les te krijgen in hoe motivatie werkt komt de leerling tot een beter begrip van motivatie en welke rol dit speelt op persoonlijk niveau (Marzano, 2003). Deze nieuwe inzichten in eigen metacognitie komt het succesvol leren ten goede. Pameijer, van Beukering, de Lange, Schulpen en van de Veire (2010) zien dat door het geven van feedback op zelfregulatie de metacognitieve vaardigheden worden ontwikkeld. Beide onderzoekers geven het belang van het leerkrachtgedrag aan wat zich richt op de autonomie van de leerling.

2.3 Handelingen van leerkrachten die zich richten op het zelfstandig stillezen.

Boekenkeuze

Volgens Allington (2009) zijn een breed boekenaanbod, keuzevrijheid in boekenkeuze en een gestructureerd klassenmanagement belangrijke voorwaarden om leesmotivatie te verbeteren. Gallagher (2009), Chambers (2002) en Allington (2009) geven aan dat de leerling een goed boek zelf hoort te kiezen vanuit eigen interessegebied. Wanneer de leerkracht dagelijks boeken aanprijst, wordt de leerling ondersteund in de boekenkeuze (Allington, 2009). Het beslissende boek, kan maken dat er een sterke leesmotivatie ontstaat (Walta 2011). Hier ligt een belangrijke taak voor de leerkracht. Gemotiveerde zelfstandige lezers weten vaak al wat en hoe zij willen zoeken, door de ervaring die zij hebben opgebouwd in het zoeken van boeken die binnen hun interessegebied liggen. Uit spontane gesprekken met leerlingen blijkt dat deze leerlingen anderen kunnen helpen in het komen tot een boekenkeuze. Uit eerder onderzoek bleek dat bij leerlingen van groep 5 en 6 de boeken van P. van Loon en G. Stilton favoriet waren, omdat zij van klasgenoten hoorden dat dit boek gelezen moest worden.

Leestijd

Volgens Houtveen, Brokamp en Smits (2009) is het van groot belang dat leerlingen veel leeservaring opdoen. Deze leeservaring zal alleen worden gehaald, wanneer leerlingen zowel de vaardigheid als de motivatie bezitten. Het leesniveau van leerlingen verbetert vooral wanneer er dagelijks 20 tot 25 minuten effectief gelezen wordt. Pameijer en collega's (2010) geven aan dat een optimale, actieve en effectieve leertijd afhankelijk is van de organisatievaardigheden van de leerkracht. Op O.B.S. De Vogelaar werkt iedere leerkracht met een weekrooster waarbij dagelijks op het programma 30 minuten zelfstandig lezen staat ingepland. Onduidelijk is of leerkrachten zich hier in de praktijk ook aanhouden. Leerkrachten zijn verantwoordelijk voor eigen invulling van de leesbegeleiding tijdens het zelfstandig lezen. Routman (2003) geeft aan

dat een toegewijde leerkracht nodig is om een leesprogramma goed te doen slagen, waarbij meer tijd wordt besteed aan lezen en rekening wordt gehouden met de onderwijsbehoeften van iedere leerling. De vraag is welke waarde de leerkrachten van O.B.S. De Vogelaar hechten aan het begeleiden van het zelfstandig lezen van de leerlingen. Het uitgangspunt zal hierbij horen te liggen bij het dagelijks reserveren van vaste lees tijden in de eigen groep.

Rolmodel

Volgens Smits en Braams (2006) is het rolmodel van de leerkracht bij het ontdekken dat lezen plezier geeft en boeiend is, van grote waarde om leesmotivatie van leerlingen te vergroten. Het voorlezen van boeken die aansluiten bij de beleving van kinderen, is één van de beste manieren om kinderen aan te zetten tot lezen (Chambers, 2002). Walta (2011) vergelijkt het opwekken van de leesinteresse met een pizzamodel voor leesbevordering. Hierbij bestaat de bodem uit het voorlezen, vertellen en het uitvoeren van leesbevorderings activiteiten door de leerkracht. Door leerlingen bekroonde kinderboeken en diverse genres voor te lezen maken ze kennis met verschillende vertelvormen en worden ze geconfronteerd de wereld van het boek. Door tijdens het voorlezen hardop te denken wordt het voorlezen observeerbaar gemaakt (Teunissen et al., 2012; Walker, 2005). Tovani (2000) schrijft over 2 soorten leesstemmen, de citerende en interactieve leesstem, die de leerling het zelfstandig stil lezen leert. Met de citerende stem wordt hiermee de innerlijke voorleesstem bedoeld. De interactieve stem moedigt de lezer aan te verbinden en vragen te stellen over wat wat gelezen is. Deze innerlijke zelfdialoog kan alleen maar worden geleerd wanneer deze hardop wordt voorgedaan door de leerkracht. De leerkrachten van groep 5 en 6 van OBS De Vogelaar maken gebruik van deze voorleesstemmen. Dit doen zij vooral om leerlingen aan het denken te zetten. Onbewust geven zij een voorbeeld wat lezen met hen doet. Leerkrachten gaan er vaak al van uit dat dit innerlijk denkproces bekend is voor de leerlingen. Schunk en Zimmerman (2007) en Routman (2003) waarschuwen dat het zelfredzaam lezen alleen kan worden bereikt wanneer de leerkracht hardop begeleidend inoefent. Hierdoor worden onafhankelijke lezers gecreëerd. Volgens Kamil (2008) ondersteunen leerkrachten te weinig in het leesproces en geven weinig les in leesvaardigheden, waardoor vele leerlingen uitvallen.

Relatie leerkracht en leerling

Butler en Mc Manus (1998) hebben beschreven dat het menselijk gedrag direct of indirect beïnvloedt wordt door anderen. Schunk en Zimmerman (2007) specificeren dit door aan te geven dat wederzijdse interacties bestaan tussen persoonlijke eigenschappen, omgevingskenmerken en gedrag. Volgens Reeve (2006) en Boekaerts (2007) draagt een positieve relatie tussen leerling en leerkracht ertoe bij dat de leerling gemotiveerd raakt en zo beter in staat is tot leren. Zo kan de leerkracht de leerling motiveren tot het uitvoeren van een leestaak en de groep elkaar inspireren tot betrokken leesgedrag. Door leerlingen naast voorbeeld gedrag van de leerkracht interactief te laten werken met teksten, ontstaat er een extra impuls aan tekstbeleving.

Visualiseren

Instructie in visualiseren helpt de samenhang tussen het begrijpen en beleven van een tekst te ontwikkelen (Van de Ven, 2009). Marzano (2003) geeft aan dat tekeningen en symbolen tekstbegrip verbeteren. Visualiseren houdt de lezer betrokken en voorkomt dat een tekst of boek vroegtijdig wordt weggelegd. Zwakke lezers kunnen door deze cognitieve en sensorische

activiteit leren verbanden te leggen tussen teksten, henzelf en de wereld om hen heen. Door gebruik te maken van een zintuigenkaart kan de tekstbeleving van de leerling inzichtelijk worden gemaakt voor de leerkracht. Volgens Avgerinou (2009) bereidt het leren van visuele vaardigheden leerlingen voor op een interpretatie. Het gebruik leren maken van beelden op een manier die het denken aanspoort. Volgens van de Ven (2009) kan de leerkracht tijdens het voorlezen in voorbeeldlessen eenvoudige schetsen gebruiken om een persoonlijke voorstelling van de tekst te concretiseren.

Leesstrategieën

Teunissen en collega's (2012) geven aan dat leerlingen naast instructies over visualiseren ook andere strategieën als voorspellen, relaties leggen met eigen voorkennis en ervaringen, bepalen van leesdoel, monitoring van het eigen begrip, schematiseren, vragen stellen en meningvorming nodig hebben om tot leesbegrip te komen. Vernooy (2007) geeft aan dat leerkrachten horen te investeren in de uitbreiding van de woordenschat en beheersing van het benodigde technisch leesniveau om het oefenen van leesstrategieën mogelijk te maken. Volgens Walta (2011) leiden plezier en interesse in kinderboeken tot motivatie om techniek en begrip te verbeteren, en niet omgekeerd. Leesplezier en interesse worden hierbij gevoed door verbetering van de vaardigheden en uitbreiding van de kennis. Hirsch (2003) legt de nadruk op het inoefenen van tekstbegrip, waarbij 6 lessen over tekstbegrip eenzelfde effect opleveren als het uitvoeren van 25 lessen waarbij leesstrategieën een centrale plaats innemen. Volgens Applegate en Applegate (2010) heeft onderzoek echter niet vast kunnen stellen of succesvolle instructies leiden tot betrokken enthousiaste lezers. Gallagher(2009) waarschuwt voor alle nadruk die wordt gelegd op het overmatig inoefenen van leesstrategieën, het doortoetsen op tekstbegrip en verplicht stellen van te lezen literatuur waardoor de liefde voor het lezen kapot kan worden gemaakt. Op OBS De Vogelaar worden leesstrategieën vooral geoefend bij het vak begrijpend lezen. In hoeverre deze strategieën ook worden betrokken bij de zelfstandige stilleesles en wat dit met de leesmotivatie doet, zal duidelijk worden tijdens het uitvoeren van dit onderzoek.

2.4 Samenvatting en onderzoek

In dit hoofdstuk is eerst besproken wat het belang is van motivatie bij het zelfstandig lezen. Omdat de motivationele overtuigingen invloed hebben op de leesmotivatie is het nodig te achterhalen hoe leerlingen denken over lezen. Door leerling enquêtes uit te voeren is inzicht verkregen in de motivationele overtuigingen van de leerlingen. Door het communiceren van dieper tekstbegrip en het in staat zijn tot relaties leggen tussen ideeën en gedachten, laat de lezer zien of hij intrinsiek gemotiveerd is. Het is hierbij van belang dat de lezer de vaardigheid bezit tot het kiezen van passende boeken. Door het effect van het leerkrachtgedrag te onderzoeken wat zich richt op het dieper nadenken over teksten en hulp bij boekenkeus is in dit onderzoek bekeken wat dit betekent voor de leesmotivatie van leerlingen. Hierbij is er aandacht nodig voor de sociale leesomgeving in de groep. Leerlingen beïnvloeden elkaars leesgedrag en het is de taak van de leerkracht om een leesomgeving te creëren die stimulerend is voor het leesgedrag van de leerlingen. Door positieve sociale interacties tussen de leerkracht en leerlingen wordt de intrinsieke motivatie van de leerling vergroot. In dit onderzoek is de sociale interactie tussen leerkrachten en leerlingen geobserveerd en in kaart gebracht. Door het voorlezen met interactieve leesstem en een persoonlijke voorstelling hierbij te schetsen, krijgt

de leerling inzicht in hoe stillezen werkt. De leerkracht heeft hierbij de taak leerlingen kennis te laten maken met verschillende genres, waardoor de kans wordt vergroot dat een leerling het beslissende boek tegenkomt. Tevens kan ieder kind hierdoor een eigen leesvoorkeur ontwikkelen, wat ten goede komt aan zijn zelfredzaamheid in het kiezen van boeken. Vooral zwakke lezers hebben de ondersteuning van het toepassen van leesstrategieën nodig, waarbij opgepast moet worden voor overmatig inoefenen. Dit kan leiden tot demotivatie, waardoor leesmijdend gedrag kan ontstaan. Metacognitieve kennis en -opvattingen spelen een belangrijke rol in het overbrengen van leerstof. Door te achterhalen hoe leerkrachten denken over lezen en welke gedachten ten grondslag liggen aan hun handelen tijdens de stilleesles, kan het leerkrachtgedrag worden verklaard. Met het inzicht in de persoonlijk verklarende stijl ten aanzien van het eigen leerkrachtgedrag én het inzicht in de motivationele overtuigingen en intrinsieke motivatie van de leerlingen, kan de leerkracht invloed uitoefenen op de leesmotivatie. Door het uitvoeren van persoonlijke gesprekken zullen tot slot de resultaten van dit onderzoek worden gedeeld met de betrokken leerkrachten.

3. Opzet van het onderzoek

De hoofdvraag van dit praktijkgerichte onderzoek is inzicht te verkrijgen in het effect van het leerkrachtgedrag op de leesmotivatie van de leerlingen.

3.1 Onderzoeksgroep en organisatie van het onderzoek

Onderzoeksgroep.

Tot de doelgroep voor dit onderzoek behoren 5 leerkrachten en 141 leerlingen van groep 4 tot en met 8.

Organisatie van het onderzoek.

Theorieën over leesmotivatie en leerkrachtgedrag hebben geleid tot een passend concept voor het onderzoek. Door in groep 4 tot en met 8 zelfstandige stilleeslessen met behulp van een observatiechecklist te observeren, werd inzicht verkregen in de sociale interactie tussen de leerkracht en leerling. Door de lessen te filmen werd beeldmateriaal verkregen wat naast de uitkomsten van de vragenlijsten aanvullend inzicht heeft opgeleverd. De observaties hebben voorafgaand aan verder onderzoek plaatsgevonden, hierdoor werd een betrouwbaarder beeld verkregen van de stilleesles zoals deze gewoonlijk plaatsvindt in de groepen.

De vragenlijsten werden voorafgaand aan het onderzoek door enkele leerlingen op een soortgelijke basisschool getest. Hierdoor werd duidelijk of leerlingen de vragen begrepen en of zij de manier van beantwoorden logisch vonden. Eventuele hiaten in de vragenlijst konden hierdoor worden opgespoord en verbeterd. De leerlingenvragenlijsten werden op 2 momenten afgenomen waardoor leerlingen minder overbelast raakten en vragen met meer aandacht gemaakt konden worden. De leerkrachten kregen voorafgaand aan het uitvoeren van de leerlingenvragenlijsten instructies over het begeleiden van de leerlingen bij het beantwoorden van de vragen. Hierdoor werd de kans verkleind dat leerlingen de vragenlijst op onjuiste wijze in zouden vullen. Doordat vragenlijst B in stappen gemaakt diende te worden, kregen leerlingen van groep 4 en 5 de lijst stap voor stap door de leerkracht aangeboden. Alle leerlingen mochten tijdens het invullen van de vragenlijst de leerkracht om lesondersteuning en uitleg vragen. Op grond van de vragenlijst voor leerkrachten en de individuele lesobservaties vond een semi gestructureerd interview plaats met iedere leerkracht. Analyse en interpretatie van de

verkregen gegevens hebben zich samen gericht op het beantwoorden van het doel van dit praktijkgerichte onderzoek.

3.2 Beschrijving en verantwoording van instrumenten

Op basis van het theoretisch kader zijn de instrumenten ontwikkeld om tot het beantwoorden van de deelvragen en onderzoeksvraag te komen.

Met leerlingen vragenlijst A en B is inzicht verkregen in hoe leerlingen zichzelf zien als lezer (vragenlijst A) en wat zij ervaren bij het leerkrachtgedrag (vragenlijst B). Bij het samenstellen van de vragenlijst A is gebruik gemaakt van het theoretisch kader, Coddington en Guthrie (2009) en Elsäcker (2002). Vragenlijst A richt zich op het beantwoorden van onderzoeksvraag 1. Resultaten uit leerlingen vragenlijst A zijn per groep omgezet in percentages ten opzichte van het leerlingenaantal. Zo werd gezorgd dat resultaten van verschillende groepen met elkaar konden worden vergeleken. De meest opvallende items uit leerlingenvragenlijst A zijn verwerkt in grafieken die beschreven bevindingen in hoofdstuk 4 ondersteunen. Bij het samenstellen van vragenlijst B is gebruik gemaakt van het theoretisch kader. Vragenlijst B richt zich op het beantwoorden van onderzoeksvraag 4. Resultaten uit leerlingenvragenlijst B zijn per groep geturfd, waarbij de 5 meest gekozen activiteiten die leerlingen helpen om meer te lezen en de 5 meest gekozen aspecten die het leesplezier van de leerlingen vergroten, in orde van grootte zijn verwerkt in een grafiek (bijlage 9).

Met behulp van de leerkrachtenvragenlijst, observaties, filmmateriaal en semi gestructureerde interviews is het leerkrachtgedrag onderzocht. Het doel van de leerkrachtenvragenlijst is inzicht te krijgen in de leesaffiniteit van de leerkrachten, activiteiten die zij uitvoeren tijdens de stilleles en hoe zij denken over het leesgedrag van de leerlingen in hun groep. Bij het samenstellen van de leerkrachten vragenlijst is gebruik gemaakt van het theoretisch kader, Coddington en Guthrie (2009) en Van Elsäcker (2002). De vragenlijst voor leerkrachten richt zich op het beantwoorden van onderzoeksvraag 2. Om inzicht te krijgen in hoe leerkrachten vorm geven aan interactie met leerlingen (deelvraag 2.2) is gebruik gemaakt van de observatiechecklist van Flanders (1970). Volgens Harinck (2009) is het Flanders Interaction Analyses Categories (FIAC) ontwikkeld voor de analyse van klassikale les, waarbij het accent ligt op het gesproken woord. Door gebruik te maken van dit instrument is zichtbaar gemaakt in hoeverre de leraar leerling – georiënteerd bezig is. Aan de lijst is 'het verbaal of non verbaal aangeven van de regel' en 'verbaal of non verbaal belonen van gedrag' toegevoegd. Deze aspecten hebben de uitkomsten van de vragenlijsten met betrekking tot het naleven van regels en het indirect complimenteren (bijvoorbeeld in de vorm van een knipoog of duim) meer valide gemaakt. Om de achterliggende gedachten voor het handelen van de leerkrachten duidelijk te krijgen is gekozen voor het afnemen van een individueel semi gestructureerd interview. Volgens Harinck (2011) heeft de interviewer een rol als vragensteller, regisseur en gastheer en is de interviewer eigenaar van de interviewsituatie. Alle gesprekken hebben vanuit deze zienswijze plaatsgevonden. De gesprekken zijn gevoerd met behulp van een vooraf opgesteld semi gestructureerd interviewschema. Hierdoor werden alle leerkrachten op eenzelfde wijze bevraagd en was er ruimte voor de manier van beantwoorden.

Door de lessen digitaal vast te leggen werd het mogelijk om verkregen data uit de observaties door een inter-beoordelaar te laten controleren. Door het voorleesgedrag, instructiemoment en stil leesmoment te observeren werd inzichtelijk gemaakt welke interacties plaatsvinden tussen

leerkracht en leerlingen. Om een goed beeld te krijgen is de gehele les geobserveerd. Dit heeft per groep ongeveer 20 tot 30 minuten geduurd. Vooraf is er voor de opname toestemming gevraagd aan leerkracht en ouders van de leerlingen.

Door uitkomsten uit vragenlijsten van leerlingen en leerkrachten en lesobservaties van de stillelessen naast elkaar te leggen werd duidelijk in welke mate de leerkrachten activiteiten aanbieden die leerlingen motiverend vinden bij het lezen. Ook is bekeken welke invloed de motivationele overtuigingen van leerkrachten en leerlingen hebben op hun leesgedrag en of inschattingen van leerkrachten ten aanzien van de leesaffiniteit van leerlingen invloed heeft op de wijze waarop zij leesondersteuning aanbieden.

3.3 Onderbouwing van validiteit

De onderzoeksinstrumenten zijn vanuit het theoretisch kader ontworpen. Waar mogelijk is gebruik gemaakt van gevalideerde onderzoeksinstrumenten. Er is gebruik gemaakt van observaties, vragenlijsten en semigestructureerde interviews om een meer betrouwbaar beeld te krijgen van het leerkrachtgedrag bij het zelfstandig lezen. Door ontworpen leerlingenvragenlijsten eerst uit te testen op een andere school, is bekeken of het instrument doelgericht toetst. Ook werd de leerlingen gevraagd of zij begrepen wat de vraagstelling inhield. Doordat leerlingen in de middenbouw aangaven nog moeite te hebben met de verwerking van vragenlijst B, is ervoor gekozen deze met leesondersteuning van de leerkracht in 2 delen aan te bieden. Door de observaties te laten filmen is het mogelijk geworden dat deze lessen door een tweede beoordelaar gecheckt konden worden. Hierdoor werd de subjectiviteit verminderd en de betrouwbaarheid van de beoordeling vergroot. Na het uitvoeren van de observatie checklist is gebleken dat de resultaten van de observatiechecklist van de tweede beoordelaar aansloten bij de uitkomsten van de eerste beoordeling. Bij het vergelijken van beide lijsten was er een verschil zichtbaar tussen het aantal momenten waarop leerkracht en leerling op elkaar reageren. Dit werd door de tweede beoordelaar minder vaak aangegeven dan bij de eerste beoordeling. De verklaring kan liggen in het feit dat de tweede beoordelaar soortgelijke vragen van de leerkracht als één moment heeft ervaren, terwijl de eerste beoordelaar elke vraag die door leerkracht is gesteld vastlegde.

3.4 communicatie

Door vooraf met directeur en collega's van groep 4 tot en met 8 een gesprek te voeren over dit onderzoek is er voor draagvlak gezorgd om dit praktijk gerichte onderzoek uit te kunnen voeren. De directie en leerkrachten hebben hierbij aangegeven mee te willen werken en toestemming gegeven voor het filmen tijdens de observatieles. Door ruim van te voren met leerkrachten af te spreken wanneer observaties, vragenlijsten en interviews konden plaatsvinden, is ervoor gezorgd dat leerkrachten niet werden overvallen met onverwachte activiteiten. Door de instrumenten vooraf te bespreken, zonder op de inhoud in te gaan, wisten leerkrachten beter wat de bedoeling was. Tevens was de leerkracht gevraagd om een stukje voor te lezen, waardoor naast de stilleestijd van de leerlingen, inzicht kon worden verkregen hoe de leerkracht deze vorm van leesinstructie overdraagt aan leerlingen. De leerlingen zijn mondeling op de hoogte gesteld door zowel de onderzoeker als de leerkracht. Ouders en leerlingen hebben vooraf toestemming gegeven voor het filmen. Bevindingen uit dit onderzoek zullen worden gedeeld met directie, leerkrachten, leerlingen en ouders. Deze zullen eerst individueel met de

leerkracht plaatsvinden, omdat elke groep andere aspecten van het leerkrachtgedrag belangrijk vindt en inzicht in het eigen handelen van de leerkracht persoonlijk besproken kan worden. Vervolgens zal, na overleg met de directeur, een terugkoppeling plaatsvinden naar het team. Ten slotte zullen ouders via een informatiebrief over dit praktijkgerichte onderzoek worden geïnformeerd. Wanneer duidelijk wordt welk handelen aan dit praktijk gericht onderzoek wordt verbonden, zullen leerlingen hiervan op de hoogte worden gebracht.

4. RESULTATEN

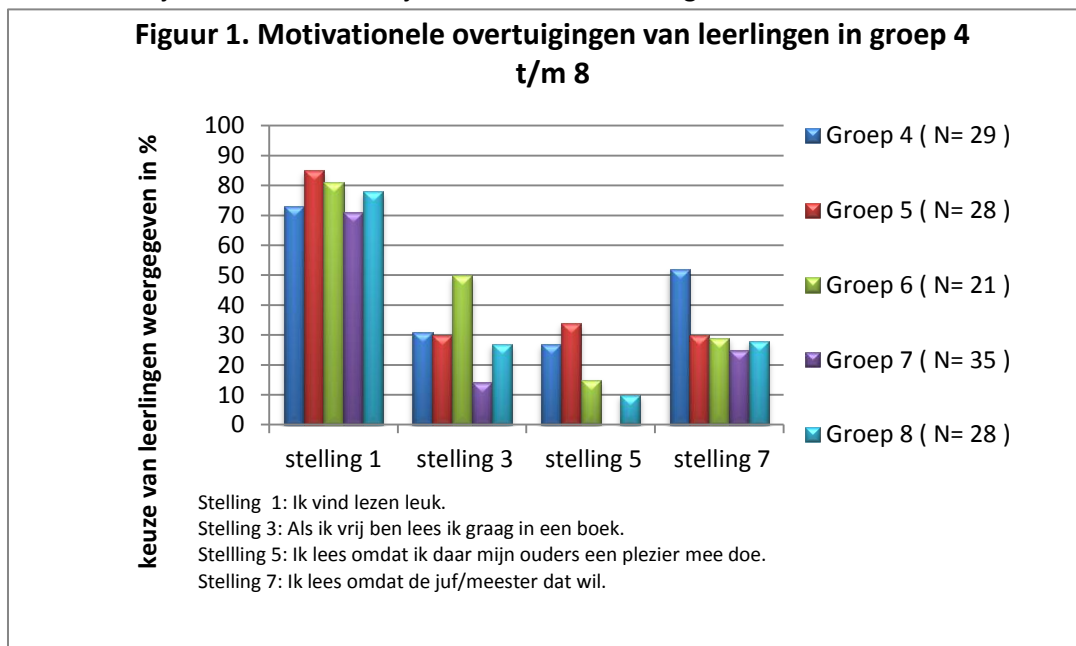
In dit hoofdstuk wordt in opbouw antwoord gegeven op de centrale vraagstelling:

Wat is het effect van het leerkrachtgedrag op de leesmotivatie van leerlingen van groep 4 tot en met 8 op O.B.S. De Vogelaar te Raalte? De paragrafen refereren aan de onderzoeksvragen die samen een antwoord kunnen geven op bovengenoemde vraagstelling. Eerst zal worden beschreven wat opvattingen en ervaringen zijn van leerlingen met lezen, vervolgens zal bekeken worden welke handelingen leerkrachten uitvoeren tijdens de zelfstandige stilleles. Gedachten die ten grondslag liggen aan het handelen van leerkrachten zullen aanvullend worden beschreven. Door te achterhalen wat leerlingen ervaren bij het leerkrachtgedrag en conclusies van voorgaande onderzoeksvragen hieraan te koppelen, kan een antwoord worden gegeven op de centrale vraagstelling.

4.1 Welke beweegredenen vormen de basis voor de leesmotivatie van de leerlingen?

Motivationele overtuigingen van de leerlingen

Veel leerlingen lijken intrinsiek gemotiveerd te zijn om te lezen, desondanks geven beduidend minder leerlingen aan hiervoor te kiezen in de vrije tijd. De waarde die leerlingen aan het lezen hechten is blijkbaar minder dan zij in eerste instantie aangeven.

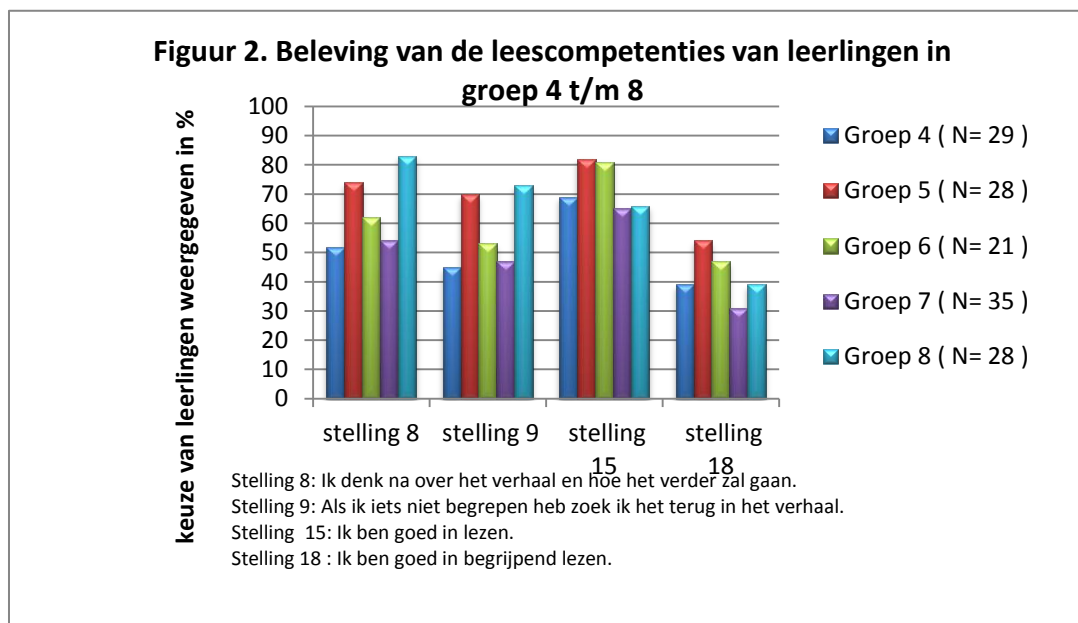


Uit de resultaten van figuur 1 komt naar voren dat 70 % of meer van de leerlingen per groep aangeven dat zij lezen leuk vinden. Dit betekent dat leerlingen op dit moment meer plezier

beleven aan lezen, dan tijdens het eerder uitgevoerde onderzoek in het kader van de module vloeiend lezen. Bij navraag in de klassen blijkt dat recent ingevoerde instellingsabonnementen hebben gezorgd voor dit positieve resultaat. Vooral het wisselende en grotere boekenaanbod (30 boeken per groep, met een wisseling van eens in de 6 weken) lijkt een sterke impuls te hebben gegeven aan het leesplezier van de leerlingen. Is hiermee dan dit onderzoek overbodig geworden? Stelling 3 lijkt hier een antwoord op te geven. De meeste leerlingen lezen niet graag thuis, met uitzondering van groep 6 waar de helft van de leerlingen aangeeft thuis te lezen. In alle groepen wordt het lezen meer gezien als schoolse activiteit, terwijl literatuur in het theoretisch kader aangeeft dat intrinsieke leesmotivatie zich vooral laat zien door de behoefte om met enthousiasme veel te lezen (paragraaf 2.1). Bij stelling 5 in figuur 1 geeft rond 30 % van de leerlingen van groep 4 en 5 aan te lezen voor hun ouders. Deze extrinsieke leesmotivatie wordt niet gedeeld met leerlingen uit groep 6 tot en met 8. Meer leerlingen geven aan te lezen voor de leerkracht. Dit sluit aan bij bovenstaande bevinding dat lezen meer als een schoolse activiteit wordt gezien. Leerlingen lijken zo meer extrinsiek gemotiveerde en gecontroleerde -, dan autonoom intrinsiek gemotiveerde lezers te zijn. Opvallend was dat vooral jongens aangaven te lezen omdat zij hiervan willen leren (zie bijlage 6, item 6). Dit is ook zichtbaar tijdens de lesobservatie, waarbij met name jongens in non fictie materiaal aan het lezen waren.

Beleving van de leescompetentie door leerlingen

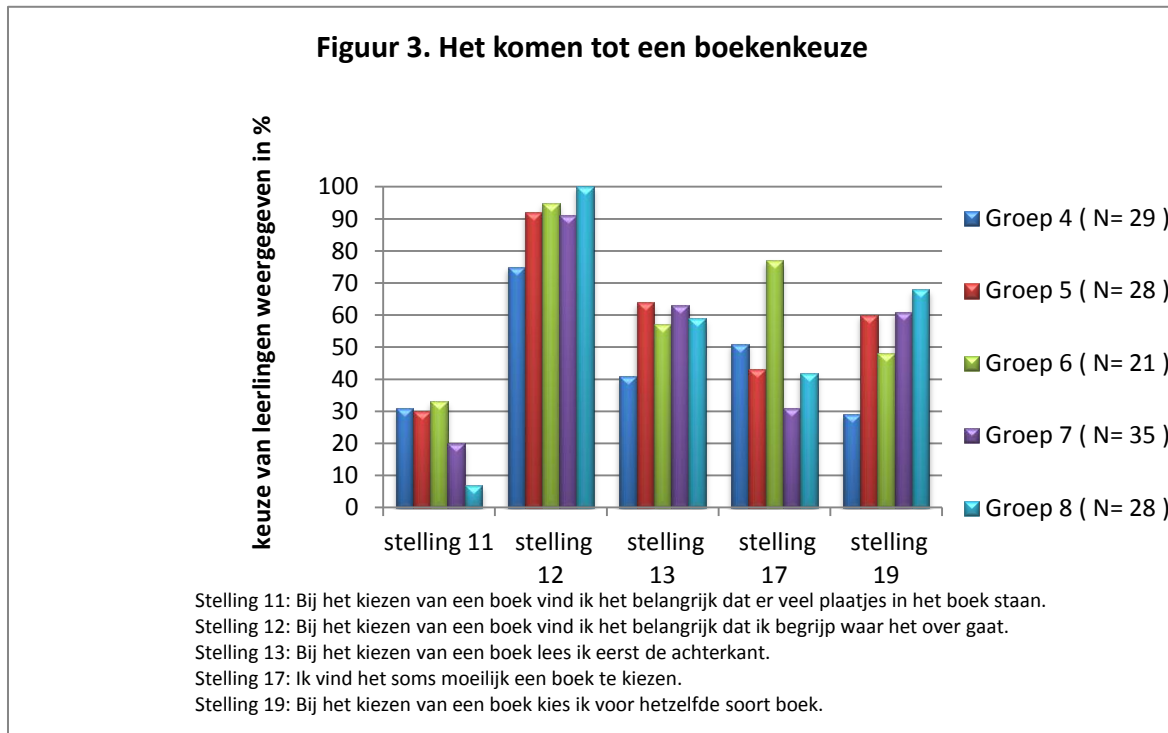
Het tweede deel van leerlingenvragenlijst A richt zich op deelvraag 1.2: Hoe beleeft de leerling zijn eigen leescompetentie?



In figuur 2 is zichtbaar dat meer dan 60 % van de leerlingen van elke groep aangeeft goed in lezen te zijn. Wanneer de stelling zich richt op het leesbegrip, is de score beduidend lager. Bij navraag in de klassen blijkt dat het merendeel van de leerlingen zichzelf technisch bekwaam vindt in het lezen, wat aansluit bij de AVI en DMT resultaten van elke groep. Meer onzeker zijn zij over het begrijpen van teksten. Ondanks het toepassen van leesstrategieën, geeft 31 tot 54 % van de leerlingen bij stelling 18 aan zichzelf minder als vaardige lezer te zien.

Beleving van leerlingen in het komen tot een boekenkeuze

Bij items uit vragenlijst A die zich richten op het komen tot een boekenkeuze (figuur 3), geven leerlingen uit groep 4 tot en met 6 aan méér behoefte te hebben aan ondersteunende plaatjes dan de leerlingen uit de bovenbouw.



Een verklaring kan gezocht worden in het feit dat leerlingen van groep 4 tot en met 6 het vloeiend lezen minder beheersen dan bovenbouwgroepen. Voor deze aanname is echter verder onderzoek nodig. De ruime meerderheid geeft aan dat zij bij het kiezen van een boek gebruik maakt van strategieën, desondanks valt op dat nog veel leerlingen het soms lastig te vinden om tot een boekenkeuze te komen. Opvallend is het grote aantal leerlingen in groep 6 dat zichzelf hierin minder bekwaam acht, terwijl zij in figuur 1 wel het hoogste scoren bij het lezen in de vrije tijd. Uit analyse blijkt dat de meeste leerlingen die aangeven thuis te lezen, minder moeite hebben met het vinden van een boek. Of leerlingen van groep 6 deze vraag negatiever hebben geïnterpreteerd dan leerlingen uit andere groepen is onduidelijk.

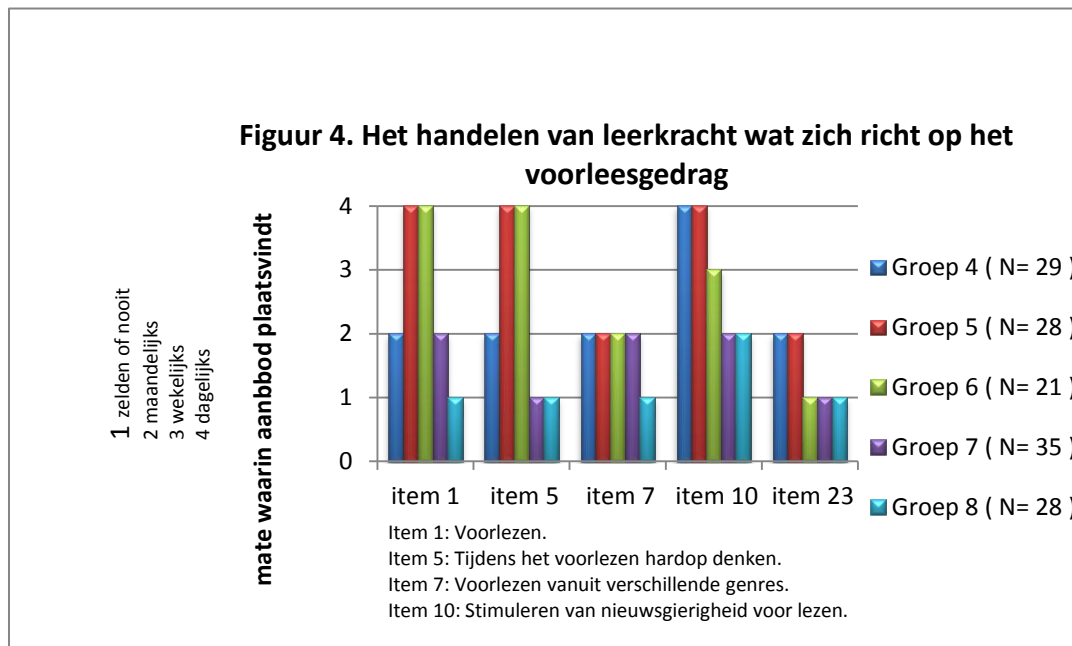
Samenvatting bij vraag 1:

Leerlingen geven aan lezen leuk, maar meer een schoolse activiteit te vinden. Veel minder leerlingen geven aan thuis te lezen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de vrije wil om te lezen mist. Smits en Braams (2006) geven aan dat juist deze betrokkenheid aanwezig hoort te zijn. Leerlingen zien zichzelf als competente lezers die minder bekwaam zijn in het komen tot tekstbegrip. Dit gegeven lijkt zich tegen te spreken. Bij navraag blijkt dat meeste leerlingen aangeven het technisch lezen goed te beheersen, terwijl het begrijpend lezen wordt gekoppeld aan tekstinzicht en de methode begrijpend lezen. Leerlingen geven aan leesstrategieën te gebruiken, maar vinden zichzelf nog onvoldoende vaardig in het toepassen ervan. Deze constatering toont overeenkomsten bij het komen tot een boekenkeuze. Ook hier geven leerlingen aan strategieën te gebruiken, maar zichzelf in mindere mate bekwaam te vinden in het vinden van het juiste leesmateriaal.

4.2 Welke handelingen worden door de leerkrachten uitgevoerd tijdens de stilleesles?

Uit literatuurstudie blijkt dat leerlingen toegewezen leerkrachten nodig hebben om een leesprogramma tot een succes te laten zijn (Routman, 2003). De ondersteuning die leerkrachten bieden is van invloed op de leesmotivatie van leerlingen.

Welke interventies passen leerkrachten toe om leerlingen dieper na te laten denken over teksten?

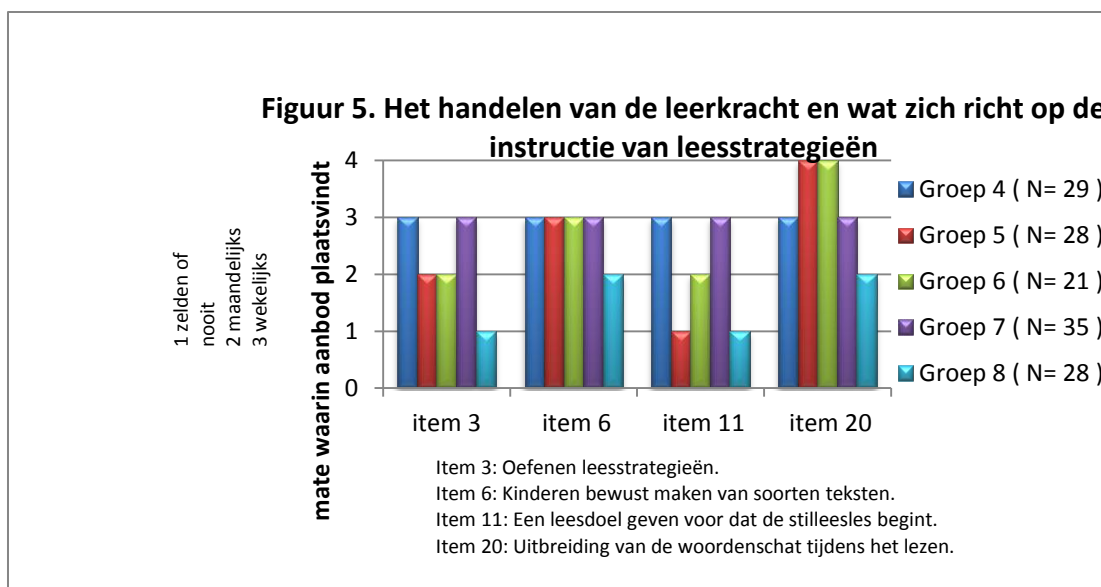


Het handelen van de leerkracht wat zich richt op het voorlezen

In figuur 4 is te zien dat de leerkracht van groep 4 maandelijks voorleest, maar aan geeft leerlingen dagelijks nieuwsgierig te maken voor lezen. In het interview geeft de leerkracht aan zich vooral te richten op de technische leesvaardigheid om nieuwsgierigheid voor lezen te versterken. Het voorlezen van boeken gebruikt zij minder als middel om leerlingen nieuwsgierig te maken. De leerkrachten van groep 5 en 6 lezen dagelijks voor, waarbij zij gebruik maken van de leesstrategie van het interactief voorlezen. Tijdens de interviews wordt duidelijk dat geen van de leerkrachten bewust gebruik maakt van verschillende voorleesstemmen met als doel de zelfredzaamheid van leerlingen bij het lezen te vergroten. Leerkrachten van groep 5 en 6 doen dit vooral om leerlingen tot denken aan te zetten of bij de les te houden. De leerkracht van groep 8 maakt van alle genoemde items weinig tot geen gebruik. Dit lijkt weinig invloed te hebben op het leesplezier wat de meeste leerlingen van groep 8 op school ervaren tijdens het lezen (figuur 1). De leerkracht geeft in het interview aan afgelopen jaar een negatieve ervaring met voorlezen in groep 8 te hebben gehad, waardoor ze heeft besloten dit zelden aan te bieden. Alle leerkrachten geven aan zeer weinig voor te lezen uit verschillende genres en bekroonde kinderboeken. Zij kiezen meestal voor eenzelfde genre boeken waar zijzelf affiniteit mee hebben. Hierdoor komen leerlingen minder in contact met verschillend leesmateriaal wat hen zou kunnen helpen bij het komen tot een boekenkeuze. Ook wordt zo de kans gemist om indirect aan de woordenschatontwikkeling van de leerlingen te werken, wat in literatuur aangegeven wordt als voorwaarde om een meer competente lezer te kunnen worden. In het

interview geven de leerkrachten van groep 5 en 6 aan dat de keuze van de voorleesboeken met name door henzelf wordt bepaald. De leerkracht van groep 5 vertelt dat het eigen enthousiasme om voor te lezen mede afhangt van de affiniteit die zij met het boek heeft en geeft aan dat zij dit plezier vervolgens overbrengt op haar leerlingen. De leerkracht van groep 6 geeft aan voor te lezen om ontspanning te bieden en boeken te kiezen die hierbij aansluiten. Korte verhalen met humor hebben zijn voorkeur, en hij betreft leerlingen hierbij door de namen in het verhaal te verwisselen met namen van de leerlingen uit de groep. Dit is zichtbaar tijdens de lesobservatie, waarbij leerlingen reageren met gelach en zeer gericht lijken te luisteren. Hiernaast leest hij verhalen voor die zich richten op kennis, waarbij hij merkt dat leerlingen hier graag meer informatie over willen gaan zoeken. Dit noemt hij 'het prikkelen van leerlingen'. Uit de lesobservatie blijkt dat deze leerkracht het hoogst scoort op het aantal momenten waarop hij sociale interactie heeft met de leerlingen.

Het handelen van de leerkracht dat zich richt op het oefenen van leesstrategieën (figuur 5). Het oefenen van leesstrategieën vindt wekelijks of minder plaats tijdens lezen. De uitzondering hierop vormt het oefenen van de woordenschat, waar leerkrachten van groep 5 en 6 dagelijks aandacht aan besteden.



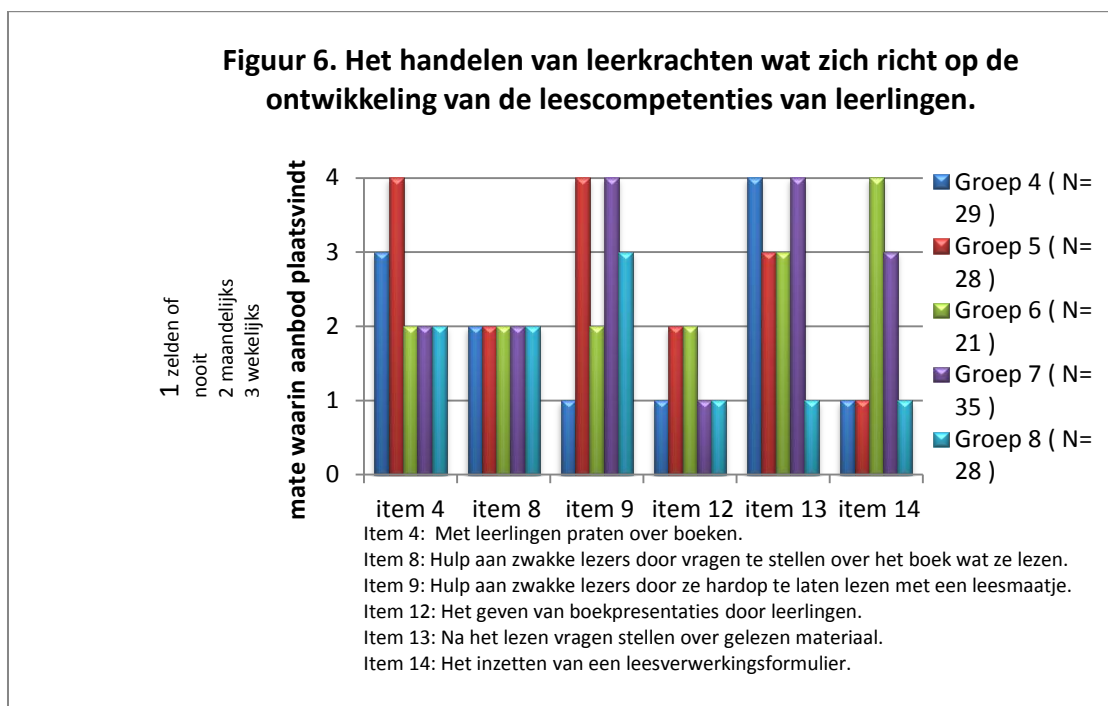
Bij navraag blijkt dat dit oefenen vooral plaatsvindt tijdens de begrijpend leeslessen. De aangeboden leesstrategieën worden niet herhaald aangeboden en toegepast bij het stillezen van de leerlingen. Tijdens de groepsobservaties is zichtbaar dat leerkrachten van groep 5 tot en met 7 zich vooral richten op de leesbeleving tijdens het stillezen. De meest gestelde vraag van leerkrachten was of leerlingen het boek leuk vonden, wat ze lazen en of ze er iets over wilden vertellen.

De leerkrachten van groep 5 en 8 geven voorafgaand aan de les zelden tot nooit een leesdoel. Hierdoor wordt geen gebruik gemaakt van een extrinsieke prikkel om leerlingen die lezen minder leuk vinden uit te dagen deze doelstelling te bereiken. De 20 tot 50 % van de leerlingen die leest omdat de leerkracht het wil (zie figuur 1, bij deelvraag 1.1) wordt zo minder gemotiveerd om te lezen. De leerkrachten geven aan wekelijks tot maandelijks aandacht te besteden aan verschillende soorten teksten. Dit gebeurt met name tijdens de begrijpend

leeslessen en naar aanleiding van vragen of opmerkingen van leerlingen over de inhoud van boeken.

Het handelen van de leerkracht dat zich richt op de ontwikkeling van de leescompetenties

In groep 4 en 5 wordt dagelijks tot wekelijks gepraat over boeken (zie figuur 6). Dit wordt bevestigd tijdens de lesobservatie waar meerdere leerlingen vertellen over hun boek en leerkrachten hierop inhaken. De meeste leerlingen zijn zichtbaar betrokken. Dit maken zij duidelijk door de beurt te willen krijgen in reactie op een andere leerling die een opmerking maakt over lezen. In groep 4 wordt het boek "Dolfje Weerwolfje" voorgelezen, waarna de leerkracht met enkele leerlingen kort napraat over dit boek. De leerlingen wordt alleen gevraagd of ze dit boek leuk vinden. Er wordt verder niet over de inhoud gesproken. De leerkracht van groep 8 praat tijdens de lesobservatie niet over boeken. Zij geeft aan dit wel naar aanleiding van vragen van leerlingen te doen. Zonder vragen zal dus weinig worden gesproken over boeken.

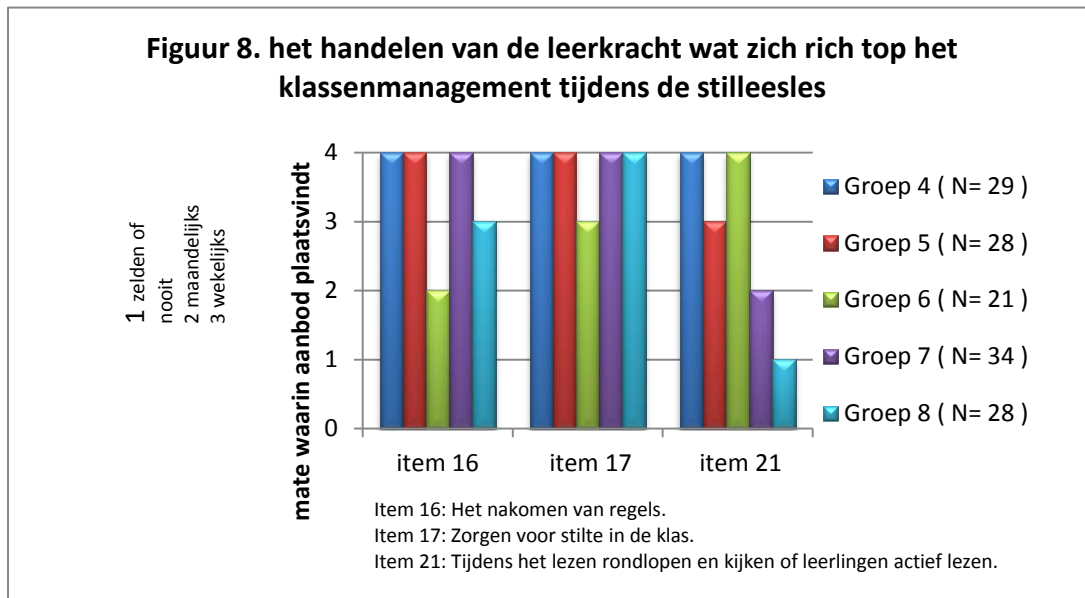


Het stellen van vragen aan zwakke lezers vindt in alle groepen maandelijks plaats. Leerkrachten maken hier niet structureel gebruik van. In alle groepen worden leesmaatjes ingezet, waarbij de leerkracht van groep 4 ervoor kiest deze begeleiding vooral zelf te geven. In groep 4 wordt het lezen buiten de klas begeleidt door de intern begeleider en remedial teacher. De leerkracht geeft aan dat deze begeleiding ervoor zorgt dat veel leerlingen zich sneller kunnen ontwikkelen tot goede technische lezers. In groep 5 tot en met 8 vallen weinig leerlingen uit bij het lezen en begeleiden de leerkrachten beduidend minder. Opvallend is dat de leerkrachten leerlingen weinig boekpresentaties laten verzorgen. Hierbij geven Schunk en Zimmerman (2007) aan dat het voordoen van klasgenoten kan leiden tot het evenaren van deze succeservaring. De leerkrachten van groep 4, 5 en 8 maken zelden tot nooit gebruik van een leesverwerkingsformulier, terwijl deze in groep 6 en 7 wel aangeboden wordt. In het interview geeft de leerkracht van groep 7 echter aan dit incidenteel aan te bieden, terwijl hij eerdere jaren hier meer gebruik van maakte. Hiervoor kon hij geen verklaring geven. De leerkracht van groep 6

maakt gebruik van het formulier om leerlingen het idee te geven dat hij ze motiveert en controleert op het leesgedrag, waarbij een cijfer toekent aan de wijze waarop de verwerking plaatsvindt. Zo probeert hij door extrinsieke motivatie het lezen meer nut te geven.

Het handelen van de leerkracht dat zich richt op het naleven van regels

Bij figuur 8 valt op dat het zorgen voor stilte en nakomen van regels door de meeste leerkrachten dagelijks wordt uitgevoerd. Ten opzichte van alle eerder genoemde activiteiten scoren deze items in het leerkrachtgedrag het hoogst.



Opvallend is ook dat leerkrachten in de bovenbouw leerlingen beduidend minder controleren op het actief lezen dan in groep 4 tot en met 6. Leerkrachten van de bovenbouw geven aan dat zij ervaren dat leerlingen liever zelf lezen met een leerkracht die achter het bureau zit.

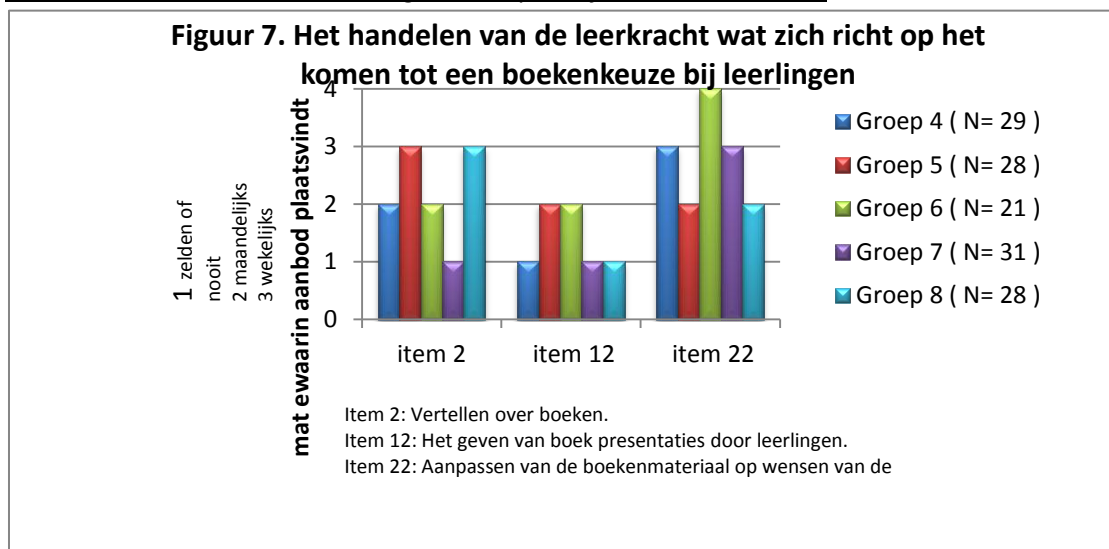
Hoe geven leerkrachten vorm aan de interactie met leerlingen?

Door gebruik te maken van een observatiechecklist is inzicht verkregen hoe leerkrachten gebruik maken van interactie met leerlingen. Uitkomsten van soortgelijke activiteiten zijn geclusterd, weergegeven in figuur 9 (zie bijlage 8).

Leerkrachten van groep 4 tot en met 6 tonen nemen meer initiatief om in contact te komen met hun leerlingen dan leerkrachten van groep 7 en 8. De leerkracht van groep 6 reageert sterk interactief op zijn groep door zowel tijdens het lezen (door namen van leerlingen te verwerken in zijn verhaal) als na het stillezen (door leerlingen interactief te laten reageren op gelezen materiaal) met leerlingen in gesprek te gaan. Leerlingen in deze groep tonen een hoge betrokkenheid. In groep 8 toont de leerkracht voorafgaand aan de stilleles 2 keer begrip voor de gevoelens van de leerlingen ten aanzien van bepaalde organisatorische veranderingen. In andere groepen richten de leerkrachten zich niet op het gevoel van de leerlingen. De leerkracht van groep 8 neemt weinig initiatief in het contact opnemen met leerlingen. Zichtbaar is dat alle leerkrachten voor stilte en rust zorgen in de les. Dit komt overeen met bevindingen uit figuur 8. De leerkrachten van groep 4, 7 en 8 hebben tijdens het lezen weinig tot geen contact met de leerlingen. Zij ondersteunen een leerling door hardop te lezen (leerkracht van groep 4), of zitten stil achter hun bureau zelf een boek te lezen (leerkracht van groep 7 en 8). In figuur 6 geven leerkrachten van groep 4 en 7 aan dagelijks vragen te stellen over gelezen materiaal. Dit is niet

zichtbaar tijdens de lesobservatie. Leerlingen van groep 5 en 6 worden in het eerste deel van de stillees les individueel bevraagd over hun boek. Dit doen deze leerkrachten door rond te lopen en zachtjes vragen te stellen over het lezen. Leerlingen lijken dit gewoon te vinden, zij reageren rustig en anderen lezen gewoon door. Dit komt overeen met het beeld dat de leerkrachten van groep 5 en 6 geven in figuur 6. De leerkracht van groep 6 maakt het meest gebruik van sociale interactie tijdens de zelfstandige stilleesles. In groep 8 is er maar weinig sprake van sociale interactie. De leerkrachten van groep 7 en 8 geven aan dat zij denken dat leerlingen hier geen behoefte aan hebben. Volgens hen lezen leerlingen liever zelf. Leerkracht van groep 8 geeft zwakke lezers liever na schooltijd extra aandacht.

Wat doen leerkrachten om leerlingen te helpen bij hun boekenkeuze?



In figuur 7 valt op dat de meeste aandacht van de leerkrachten uitgaat naar het aanpassen van het boekenmateriaal op de leeswensen van leerlingen. De leerkrachten geven unaniem aan dat zij hun leerlingen betrekken in het aangeven van hun leesvoorkeur. In alle groepen mogen leerlingen kiezen uit fictie en non fictie materiaal. Bibliotheekouders zorgen voor het wisselen en hebben overleg met de leerkracht over te lenen materialen. Bij navraag blijkt dat deze samenwerking naar wens verloopt. Het in gesprek gaan over boekenvoorkeur vindt met name klassikaal en minder persoonlijk plaats. De leerkracht van groep 8 geeft aan hier weinig tijd voor te hebben. De leerkracht van groep 4 heeft hier nog niet eerder over nagedacht. Wanneer leerlingen niet weten welk boek ze zullen kiezen, zijn alle leerkrachten bereidwillig om leerlingen hiermee te willen helpen.

Samenvatting bij onderzoeksvraag 2:

Uit observaties en de vragenlijsten van de leerkrachten blijkt dat er veel aandacht uitgaat naar het klassenmanagement. Het zorgen voor stilte en naleven van regels vinden alle leerkrachten belangrijk, hetgeen zichtbaar is tijdens de lesobservaties. Het voorlezen is een leerkrachtafhankelijke activiteit, waarbij het aantal voorleesmomenten, soorten leesmateriaal, en het aanbieden van interactief lezen per leerkracht varieert. De instructie van leesstrategieën vindt, met uitzondering van instructies over de woordenschat, wekelijks tot minder plaats. De aandacht van de leerkrachten richt zich vooral op leesbeleving, waarbij het bevragen van leerlingen over gelezen materiaal in meerdere groepen plaatsvindt. Alle leerkrachten maken

gebruik van hardop ondersteunend lezen door leesmaatjes en willen hiermee tegemoet komen aan de leeswensen van zwakke lezers. Er is sprake van een grote variatie in leerkracht -leerling georiënteerd gedrag. Deze variatie is zichtbaar in het aantal momenten en soorten aangeboden activiteiten. Door de aanname dat leerlingen met rust gelaten willen worden, maken leerkrachten van de bovenbouw geen gebruik van sociale interacties tijdens het stil leesmoment. Alle leerkrachten richten zich op de boekenwensen van hun leerlingen, waarbij zowel kennis als fictie gekozen mag worden. Hulp bij de boekenkeuze vindt vooral klassikaal plaats.

4.3 Welke gedachten liggen ten grondslag aan het handelen van de leerkracht tijdens de stilleles?

Wat is de affiniteit van de leerkrachten met het lezen?

Alle leerkrachten geven aan met plezier te lezen, waarbij zij unaniem aangeven dat zij er nieuwe kennis mee op willen doen (bijlage 7, tabel A). Opvallend is het feit dat bovenbouwleerkrachten aangeven zichzelf geen goede lezer te vinden, terwijl leerkrachten van groep 4 tot en met 6 aangeven wel goed te kunnen lezen. Wanneer dit item naast het voorleesgedrag van de leerkrachten wordt gelegd, lijkt te worden bevestigd dat de eigen overtuiging ten aanzien van de leescompetentie kan worden gekoppeld aan de mate waarin het voorlezen in de groep wordt aangeboden. Zo lijken de motivationele overtuigingen van de leerkrachten invloed te hebben op eigen voorleesgedrag in de groep. Hoewel de leerkracht van groep 6 aangeeft lezen plezierig te vinden, zegt hij niet graag te lezen. Bij navraag blijkt dat deze leerkracht hiermee doelt op het lezen van fictie in de vrije tijd. Het leesgedrag van deze leerkracht is gericht op het vergaren van kennis, waarbij hij kranten, tijdschriften en internet gebruikt om op de hoogte te blijven van de nieuwste ontwikkelingen. Leerkrachten van groep 4, 5, 7 en 8 ervaren het lezen als ontspannend, waarbij meer gekozen wordt voor het lezen van kennis en informatie, dan het lezen van fictie.

Wat denken leerkrachten dat leerlingen nodig hebben om meer te gaan lezen?

Wat leerkrachten denken dat leerlingen nodig hebben om meer te gaan lezen wordt duidelijk door de uitkomsten van onderdeel B en C van de leerkrachtenvragenlijst (bijlage 7). Opvallend is dat leerkrachten van groep 4 tot en met 6 de leesaffiniteit van hun leerlingen veel lager inschatten dan dat leerlingen dit aangeven.

Leerkrachten stellen tussentijds weinig vragen over het gelezen materiaal, terwijl zij inschatten dat 10 tot 17 % van de leerlingen het lezen lastig vindt. (Dit percentage ligt in werkelijkheid nog hoger. Dit blijkt uit het feit dat bij het omdraaien van de stelling dat de leerling zichzelf goed in begrijpend lezen vindt rond 50 tot 70 % van de leerlingen zichzelf niet als een goede lezer ziet die tot tekstbegrip kan komen). Leerkrachten denken dat leerlingen gebaat zijn bij het ontvangen van een compliment op maat. Opvallend is dat er tijdens de observatie van de sociale interactie tussen de leerkracht –leerling het prijzen of belonen maar 6 keer plaatsvindt (bijlage 8). Het prijzen of belonen is een positieve verbale actie die van invloed kan zijn op de relatie tussen de leerling en de leerkracht. Volgens Reeve (2006) en Boekaerts (2007) draagt een positieve relatie tussen leerling en leerkracht ertoe bij dat de leerling gemotiveerd raakt en zo beter in staat is tot leren.

De algemeen heersende gedachte bij het nakomen van regels en zorgen voor stilte is, dat

leerlingen volgens leerkrachten stilte en rust nodig hebben om tot lezen te komen.

Samenvatting bij onderzoeksvraag 3:

Het eigen inzicht van leerkrachten in de leescompetentie heeft invloed op de mate waarin zij voorlezen in de klas. Het soort leesmateriaal wat de leerkracht zelf graag leest heeft invloed op de keuze van het voorleesmateriaal. Het beeld dat leerkrachten hebben van het leesgedrag van leerlingen verschilt van wat leerlingen ervaren. Hierdoor ontstaat er verschil in vraag en aanbod van leesondersteunende activiteiten. Instructie van leesstrategieën wordt maar weinig geoefend, terwijl leerlingen (figuur 2) aangeven niet goed te zijn in tekstbegrip. Dit gegeven kan worden verklaard door de bevindingen uit het literatuuronderzoek waaruit blijkt dat leerlingen erg goed zijn in het verbergen van gedachten, waardoor misverstanden kunnen ontstaan over waarden, geloof in eigen bekwaamheid en resultaatverwachting. Door verborgen gedachten zijn de leerkrachten minder in staat een juiste interpretatie en daarmee passend leerkrachtgedrag te bieden. Verder valt op dat een compliment op maat door leerkrachten van belang wordt geacht, maar weinig is gezien tijdens de lessen. Hierdoor lijkt een kans te worden gemist in het versterken van de leesmotivatie van leerlingen.

4.4 Hoe ervaren leerlingen het leerkrachtgedrag?

Hoe denken leerlingen over de leesaffiniteit van de leerkracht?

In groep 4 tot en met 8 geeft het merendeel van de leerlingen aan dat zij denken dat hun leerkracht van lezen houdt. Zes of minder leerlingen per leerjaargroep twijfelt hieraan, terwijl 1 tot 2 leerlingen per leerjaar zegt dat zijn/haar leerkracht geen affiniteit met lezen heeft. Leerlingen van groep 4 denken dat hun juf graag leest omdat ze wel eens voorleest in de klas, goed is in lezen en/of plezier toont tijdens het voorlezen. Leerlingen van groep 4 en 5 geven aan dat vooral het leesplezier wat de leerkracht tijdens het voorlezen toont dat hij/zij van lezen houdt. Ook geven enkele leerlingen aan dat ze zien dat juf van alles op haar bureau heeft wat met lezen te maken heeft. 24 leerlingen van groep 5 geven aan dat zij denken dat hun juf graag leest, waarvan 14 leerlingen weten dat ze dit wel eens heeft verteld. In groep 6 verbinden de leerlingen de leesaffiniteit van de leerkracht naast het leesplezier wat hij toont, ook aan de intonatie en verbeelding die hij oproept. Een citaat van een leerling: "Hij leest met gebaren en elk karakter heeft een andere toon". Een enkele leerling van deze groep twijfelt, ondanks het dagelijks voorlezen van de leerkracht, aan zijn leesaffiniteit. Dit blijkt uit volgend citaat: "Misschien, want hij leest vaak voor, maar niet in een eigen boek". In groep 7 geven de meeste leerlingen aan dat hun leerkracht misschien van lezen houdt. De leerkracht vertelt veel en leerlingen koppelen het vertelgedrag aan de leesaffiniteit van de leerkracht. De meeste leerlingen van groep 8 denken dat hun leerkracht graag leest, maar hebben hiervoor geen verklaring. 6 leerlingen die twijfelen. Enkele citaten van leerlingen; R.M: "Ze leest bijna niet voor." R: "Je kunt het niet zien omdat ze niet vaak voorleest." G: "We zitten nu in groep 8, dus dan leest een leerkracht niet veel meer voor, dus dan weet je het niet." W: "Toen ze zo oud was als ons vond ze het ook niet leuk."

Leerling G. heeft de aanname dat in groep 8 het voorlezen minder gebruikelijk is en meer hoort bij lagere groepen. Leerling W. legt de koppeling tussen het leerling gedrag van de leerkracht en de eigen affiniteit met lezen.

Bij leerlingenvragenlijst B hebben leerlingen aangegeven welk leerkrachtgedrag zij herkennen, wat hen helpt om meer te lezen en welk leerkrachtgedrag maakt dat hun leesplezier wordt

vergroot. Figuur 10 (bijlage 9) geeft een overzicht van meest gekozen aspecten in de vorm van een top 5 per leerjaar. Hierdoor kan op eenvoudige wijze inzicht worden verkregen in de door de groep gekozen meest belangrijke aspecten die van invloed zijn op de leesmotivatie van de leerlingen. Hierbij wordt er een onderscheid gemaakt tussen wat leerlingen helpt bij het lezen (H) en wat het leesplezier van de leerlingen vergroot (P).

Wat ervaren leerlingen bij het leerkrachtgedrag dat zich richt op het nadenken van teksten?

Het rolmodel van de leerkrachten wordt door alle groepen hoog gewaardeerd bij het helpen om meer te gaan lezen en het leesplezier te vergroten. Het voorlezen (figuur 10, item 1) van de leerkrachten staat bij alle groepen in de top 5 van meest aangekuiste activiteit. Leerlingen van groep 4, 5 en 6 geven aan dat het voorlezen uit verschillende boeken helpend kan zijn om meer te gaan lezen. Dit wordt door alle leerkrachten zelden aangeboden. Leerlingen van groep 5 tot en met 8 vinden dat het nieuwsgierig maken naar boeken van groot belang is voor hun leesondersteuning en tevens hun leesplezier vergroot. Deze activiteit wordt eveneens maar weinig aangeboden door Leerkrachten (figuur 4). Leerlingen van groep 4 geven aan dat het oefenen van leesstrategieën hen helpt meer te lezen en tevens zorgt voor meer leesplezier. Geen van de overige groepen vindt het oefenen hoe je beter kunt lezen in de top 5 horen van het leesplezier. Leerlingen van groep 4 en 7 vinden dat boekbesprekingen hen helpen in het meer willen lezen en een positieve invloed heeft op hun leesplezier. In figuur 6 wordt aangegeven dat leerkrachten deze boekpresentaties maar weinig aanbieden.

Wat ervaren leerlingen bij het interactieve gedrag van de leerkracht?

Eerder in dit onderzoek werd duidelijk dat leerkrachten het geven van complimenten belangrijk vinden en zeggen dit dagelijks tot wekelijks te doen (bijlage 7, onderdeel B). 30% of meer van de leerlingen geeft aan dit helpend te vinden bij hun leesgedrag, waarbij groep 6 en 8 het complimenteren in de top 5 van meest gekozen aspecten van het leerkrachtgedrag vinden horen. Hierbij gaat het zowel om het helpende, als het plezierverhogende element.

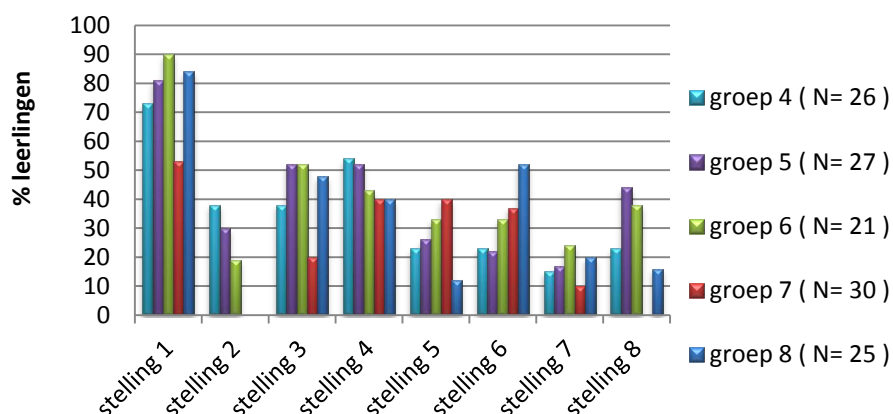
Wat ervaren leerlingen bij het leerkrachtgedrag dat zich richt op het komen tot een boekenkeus?

In figuur 10 (item 22) geven de meeste leerlingen van groep 4 tot en met 8 aan dat het aanpassen van boekenmateriaal op hun wensen in de top 5 scoort van helpend en plezierverhogend gedrag, waarbij groep 7 en 8 dit het hoogst beoordelen. In figuur 7 is zichtbaar dat de leerkrachten van groep 7 en 8 wekelijks tot maandelijks aandacht besteden aan de leeswensen van leerlingen. Tijdens de lesobservaties was niet zichtbaar dat leerkrachten hielpen bij de boekenkeuze. Alle leerlingen hadden een boek in het vak.

Wat ervaren leerlingen bij het leerkrachtgedrag dat zich richt op het naleven van regels tijdens het lezen?

Uit de resultaten van leerlingenvragenlijst B kan worden geconcludeerd dat het leerkrachtgedrag dat zich richt op het naleven van duidelijke regels (item 16) in iedere groep door 50% of meer leerlingen wordt herkend. Bij leerlingen van groep 8 scoort dit item een 5^e plaats voor zowel het helpende als plezierverhogende element ten aanzien van hun leesmotivatie. Om meer inzicht in het gewenste klassenmanagement te verkrijgen, hebben leerlingen aanvullend aangegeven wat zij prettig vinden bij het lezen in de klas.

figuur 11. Door leerlingen gewenst klassenmanagement tijdens stilleesmomenten



Stelling 1: Stilte in de klas.
 Stelling 2: Leerkracht die rondloopt.
 Stelling 3: Niemand mag lopen.
 Stelling 4: Duidelijke afspraken waar iedereen zich aan houdt.
 Stelling 5: Zacht gepraat vind ik prima.
 Stelling 6: Een leerkracht zit achter het bureau zit.
 Stelling 7: Een leerkracht die ook leest.
 Stelling 8: Een leerkracht die wil weten wat je van je boek vindt.

In figuur 11 is zichtbaar dat alle groepen een hoge waardering geven voor stilte tijdens het stillezen. Dit aspect van het handelen behaalt in alle groepen een plaats in de top 5 bij het vergroten van het leesplezier. In de meeste groepen (met uitzondering van groep 7) wordt tevens aangegeven dat stilte in de groep hen helpt om meer te lezen. Deze scores komen overeen met het dagelijks tot wekelijks terugkerend leerkrachtgedrag wat zich hierop richt. Opvallend in figuur 11 is de uitkomst van het lage percentage leerlingen dat wenst dat een leerkracht ook leest tijdens het stillezen (item 7). In het interview geven leerkrachten aan dat zij denken dat dit helpend is voor het leesgedrag van hun leerlingen. Leerlingen van groep 8 vinden het helpen wanneer een leerkracht tijdens het stillezen achter zijn bureau zit. Tijdens de lesobservatie lijkt het of de leerkracht hiervan op de hoogte is. Echter wordt in het interview duidelijk dat dit een aanname was en de leerkracht verrast is wanneer dit resultaat met haar wordt gedeeld. Geen van de bovenbouw leerlingen wensen dat de leerkracht rondloopt tijdens het stillezen. Deze behoefte wordt wel aangegeven door 20 tot ruim 30% van de leerlingen van groep 4,5 en 6. Opvallend is dat deze door leerlingen gewenste vorm van klassenmanagement met ieder leerjaar lijkt af te nemen.

Samenvatting bij paragraaf 4:

Het leesplezier dat de leerkracht tijdens het voorlezen toont, wordt door de meeste leerlingen van groep 4 tot en met 8 gekoppeld aan de affiniteit die de leerkracht met lezen heeft. Het rolmodel van de leerkracht bij het voorlezen, waarbij de nieuwsgierigheid wordt opgewekt, vergroot het leesplezier van leerlingen uit alle groepen. Dit bevestigt de bevindingen uit het literatuuronderzoek waarin aangegeven wordt dat het door de leerkracht getoonde leesplezier tijdens het voorlezen van grote waarde is voor de leesmotivatie van leerlingen. Leerlingen hebben complimenten nodig om gemotiveerd te worden voor het lezen. De complimenten zullen tevens zorgen om met meer plezier aan hun leestaak te werken. Leerkrachten maken wel

gebruik van het geven van complimenten, maar deze mogen volgens de leerlingen nog meer gegeven worden. Wanneer de leerkracht dit doet zal hij/zij tevens werken aan een positieve relatie met de leerling, hetgeen ten goede zal komen aan de leerprestaties en hun algehele welbevinden (Reeve, 2006 & Boekaerts 2007).

Bij de top 5 van meest gekozen aspecten van het leerkrachtgedrag wat leerlingen helpt bij het lezen en tevens het leesplezier vergroot, komen voorlezen, nieuwsgierig maken naar boeken, aanpassen van boekenaanbod op wensen van leerlingen én zorgen voor stilte sterk naar voren. Deze items zullen mee worden genomen in het doen van aanbevelingen bij hoofdstuk 5.

5. Conclusie, aanbevelingen, verder onderzoek en kennisdeling

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken die een antwoord geven op de centrale vraagstelling:

Wat is het effect van het leerkrachtgedrag op de leesmotivatie van leerlingen van groep 4 tot en met 8 op O.B.S. De Vogelaar te Raalte?

Tevens zullen aanbevelingen worden geformuleerd die terug gekoppeld worden naar de leerkrachten van groep 4 tot en met 8. Door bevindingen uit dit onderzoek te delen met de leerkrachten, directie, leerlingen en ouders wil ik een bijdrage leveren aan het vergroten van de leesmotivatie van leerlingen uit groep 4 tot en met 8 op O.B.S. De Vogelaar te Raalte.

5.1 Conclusie

De resultaten uit dit onderzoek geven aan dat wisselend en vergroot boekenaanbod leidt tot meer leesplezier. Leerlingen lezen vooral met plezier op school en lezen minder graag in de vrije tijd. Hierdoor zijn zij eerder extrinsiek gecontroleerde -, dan autonoom gemotiveerde lezers. Deze conclusie is in tegenspraak met onderzoek uit het theoretisch kader. Volgens Vinke (2009) wordt een externe prikkel verder geleid als interne prikkel en kan daarmee de motivatie in gang zetten. De extrinsieke impuls, namelijk het leerkrachtgedrag tijdens de zelfstandige stilleesles heeft echter niet geleid tot de gewenste intrinsieke motivatie van leerlingen om thuis meer te willen lezen.

Leerlingen geven aan goed te kunnen lezen, terwijl veel minder leerlingen zichzelf als een vaardige lezer zien. Leerkrachten weten niet wat leerlingen over zichzelf denken bij het komen tot tekstbegrip, doordat zij hier weinig met leerlingen over in gesprek gaan. Hierbij geven leerkrachten aan dat de meeste leerlingen voldoen aan het AVI en DMT niveau en dus zelfstandig zonder hulp kunnen lezen. Hierdoor worden leesstrategieën maar weinig aangeboden tijdens de stil leesmomenten. Volgens Vernooij (2007) is het noodzakelijk om deze basisvaardigheden structureel bij lezen aan te bieden, anders zullen leerlingen geen bekwame lezers worden. Door Walta (2011) wordt wel gewaarschuwd dat dit niet meer mag zijn dan het oefenen wat nodig is om 'de wedstrijd' (het leesplezier en de beleving bij het lezen) te kunnen ervaren. In het onderzoek wordt tevens duidelijk dat het voorleesgedrag van de leerkrachten waarbij de leerkracht laat merken dat hij hieraan plezier ervaart, in verband wordt gebracht met de leesaffiniteit van de leerkrachten. Doordat leerkrachten het voorlezen op een wisselend aantal momenten met behulp van eenzijdig voorleesmateriaal aanbieden, waarbij zij niet bewust gebruik maken van verschillende voorleesstemmen krijgen leerlingen een minder goed beeld wat lezen met de lezer kan doen. Tevens krijgen zij een vrij eenzijdig beeld van

keuzemogelijkheden, waardoor zij minder worden gesteund in hun soms nog onzekere houding bij het maken van een boekenkeuze. Leerlingen van groep 4 tot en met 8 hebben het voorlezen nodig om zelf meer te lezen en om hun leesplezier te vergroten. Dit sluit aan bij de visie van Chambers (2002) en Walta (2011) die aangeven dat het voorlezen leerlingen aanzet tot het zelf gaan lezen van boeken.

Door leerlingen stil te laten lezen zonder leesondersteuning, lijkt tegemoet te worden gekomen aan de onderwijsbehoefte van leerlingen in het hebben van stilte tijdens het lezen. Toch zit hier een andere kant aan. Wanneer leerlingen weinig voorbeelden krijgen in het leesgedrag zullen zij minder verder geholpen worden in hun leesontwikkeling naar een competente intrinsiek gemotiveerde lezer. Deze bevinding sluit aan bij de geconstateerde achterblijvende leesresultaten van groep 8 bij het CITO onderdeel studerend en begrijpend lezen (zie paragraaf 1.1). Ook zijn zij zo minder op de hoogte van de onzekerheden die zwakke lezers ervaren tijdens deze activiteit, waardoor minder goed afgestemd kan worden op de onderwijsbehoeften van deze groep leerlingen. Hiernaast stimuleren leerlingen, door het ontbreken van gesprekken of andere vormen van interactie ten aanzien van het lezen, elkaars leesgedrag hierdoor minder. Sociale interactie is nodig om leeservaring te delen en te komen tot verdiepend denken. Zo kunnen leerlingen leren van elkaar en wordt de intrinsieke motivatie aangesproken. Stillezen alleen, zonder interactie, maakt het lezen minder nuttig. Het is van belang dat leerkrachten zich bewust zijn van het effect van sociale interactie op de leesmotivatie van leerlingen. Volgens Vinke (2009) is motivatie een samenspel tussen krachten en prikkels van binnenuit en van buitenaf, waarbij Routman (2003) aangeeft dat door regelmatig in gesprek te gaan het leesgedrag kan worden bewaakt. Leerlingen van groep 7 en 8 geven aan dat zij het praten over boeken niet van groot belang vinden voor hun leesactiviteit. Dit kan komen door de onwetendheid die de leerlingen hebben doordat zij deze activiteit zelden tot nooit aangeboden hebben gekregen. Deze aanname vereist echter verder onderzoek. Het aangeboden klassenmanagement van leerkrachten tijdens het stillezen wordt door alle groepen hoog gewaardeerd. Volgens Pameijer et al. (2010) bevordert een heldere structuur van regels en afspraken het leergedrag van leerlingen. Leerlingen geven aan het prettig te vinden wanneer de leerkracht zorgt voor stilte en vinden dit naast het voorlezen, het nieuwsgierig maken naar een boek en aansluiten van het boekenaanbod op de wensen van leerlingen, het meest belangrijk om meer te gaan lezen en hun leesplezier te vergroten.

5.2 Aanbevelingen

Aanbevelingen ten aanzien van het leerkrachtgedrag dat zich richt op het nadenken over teksten

Het is wenselijk dat het voorlezen van de leerkracht een vaste plaats krijgt in de weekplanning van elke groep. Hierdoor wordt het voorlezen een onderdeel van het lesprogramma en zullen leerlingen en leerkrachten het voorlezen accepteren als een methode die helpt bij het leesgedrag van leerlingen. Door tijdens een vergadermoment informatie te delen over interactief en citerend lezen krijgen leerkrachten inzicht in de meerwaarde die dit kan hebben voor de leesontwikkeling van leerlingen. Door dit praktijkgerichte onderzoek is gebleken dat leerlingen behoefte hebben aan het nieuwsgierig maken naar boeken. Door per groep, in overleg met de bibliotheek, jaarlijks een vernieuwde 'voorleesboekenlijst' samen te stellen, hebben leerkrachten diverse boeken onder handbereik en worden hierdoor gestimuleerd om uit verschillende leesmaterialen voor te lezen. Zo kunnen leerlingen kennis maken met diverse

genres, waarbij bekroonde kinderboeken een verrijking zouden kunnen betekenen voor hun taal- en smaakontwikkeling. Al geven minder leerlingen aan dat zij leesstrategieën nodig hebben en leerkrachten hier ook zelden aandacht aangeven tijdens de zelfstandige leesles, zijn deze wel nodig om verschillende leescompetenties te ontwikkelen. Door in gesprek te gaan met de leerlingen kunnen de leerkrachten achterhalen wat leerlingen ervaren tijdens het zelfstandig stillezen. Hierdoor zullen zij inzicht verkrijgen in de leesbeleving en leescompetentie van leerlingen en kan dit als uitgangspunt worden genomen bij het aanbieden van leesondersteunende en leesplezierverschuivende activiteiten. Hierbij moet worden opgemerkt dat het aanbieden van leesstrategieën de leesbeleving niet mag overschaduwen, maar in dienst staat daarvan. Wanneer leerkrachten eerder aangeboden leesstrategieën uit de begriprijke leesmethode herhalen tijdens de stil leesmomenten, worden deze meer door leerlingen eigen gemaakt. Hierdoor wordt de kans vergroot dat meer leerlingen in de toekomst zullen aangeven dat zij zichzelf zien als competente lezers, die met tekstbegrip weinig problemen ervaren. Door elkaars leeslessen te observeren en hierover met elkaar in gesprek te gaan kunnen leerkrachten van elkaar leren en elkaar stimuleren om de geboden stillelessen te verrijken.

Aanbevelingen ten aanzien van het leerkrachtgedrag dat zich richt op het interactieve gedrag met leerlingen

Door dagelijks tijdens de stilleles in gesprek met leerlingen te gaan over boeken en diepere gedachten bij teksten, zal de intrinsieke motivatie van leerlingen worden aangesproken en zullen zij zich meer ontwikkelen tot zelfstandige competente lezers. Wanneer leerkrachten meer complimenten geven op het leesgedrag van leerlingen, zullen leerlingen met meer plezier lezen en ervaren dat leerkrachten hun lezen belangrijk vindt. Tevens wordt er indirect gewerkt aan een positieve relatie tussen de leerkracht en de leerling, wat ten goede komt aan de leerontwikkeling van de leerling.

Aanbevelingen ten aanzien van het leerkrachtgedrag dat zich richt op het komen tot een boekenkeus van leerlingen

Opvallend is dat leerlingen en leerkrachten beiden aangeven dat het afstemmen van wensen ten aanzien van de boekenkeuze van groot belang is voor de leesmotivatie van de leerlingen. Door leerlingen te leren hoe zij boeken kunnen vinden die aansluiten op hun beleving wordt de leesvoorkeur gestimuleerd. De school zou hierin een bijdrage kunnen leveren door leerlingen zelf leesmateriaal te laten zoeken in de bibliotheek. Door op vaste momenten leerlingen zelf te laten zoeken naar boeken die aansluiten bij hun leeswensen, wordt de kans vergroot dat leerlingen in de vrije tijd ook naar de bibliotheek gaan. Hierdoor bouwen zij nog meer leeservaring op en wordt het komen tot een eigen leesvoorkeur gestimuleerd.

Aanbevelingen ten aanzien van het leerkrachtgedrag dat zich richt op het naleven van regels

Door met leerlingen in gesprek te gaan over wat zij ervaren bij de gestelde regels tijdens het zelfstandig stillezen krijgt de leerkracht inzicht in de behoeften die zij ervaren bij benodigd klassenmanagement. Dit voorkomt aannames en leerkrachten kunnen zo in overleg met leerlingen bepalen welke leesomgeving het meest gewenst is tijdens het zelfstandig lezen in de groep.

5.3 Verder onderzoek

Welke invloed het aspect visualisatie heeft op de leescompetentie en motivatie van leerlingen is onduidelijk. Dit deelaspect is na het theoretisch kader niet apart genoemd, maar als deelaspect

van de leesstrategieën opgenomen. In het theoretisch kader wordt het belang van visualiseren genoemd, waardoor leerlingen met alle zintuigen teksten leren beleven en schematiseren kan helpen om inzicht te verkrijgen. Door het uitvoeren van een begin- en eindmeting en tussentijds uitvoeren van interventies die zich op visualiseren richten, kan het effect van visualiseren in kaart worden gebracht.

5.4 Kennisdeling

Na het afronden van dit praktijkgerichte onderzoek heb ik de behoefte om resultaten en aanbevelingen te delen met groepsleerkrachten, directie en schoolbestuur. Dit met als doel tot nadenken te stemmen en waar mogelijk aanbevolen veranderingen een vaste plek te geven in het schoolbeleid. Ouders en leerlingen zullen via een informatiebrief op de hoogte worden gebracht van de resultaten uit dit onderzoek.

Literatuurlijst:

Allington, R. (2009). *What really matters in response to intervention*. Boston: Allyn & Bacon.

Applegate, A.J. & Applegate, M. D. (2010). A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226–234.

Avgerinou, M (2009). Reviewing visual literacy in the “Bain d’images” era. *TechTrends* 53(2), 28-34. Gevonden op 13 april 2012 via

<http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/reviewing.pdf>

Boekaerts, M. (2005). *Motivatatie om te leren*. Verkregen op 15 maart 2012 op:

<http://www.ibe.unesco.org/publications/educationalpracticesseriespdf/prac10dutch.pdf>

Boekaerts, M. & Simons, P.R.(2003). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Borman, G.D., Dole, J., Kral.C., Salinger,C. & Salinger, T. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*. IES Practice Guide. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Pameijer, N. , Beukering, T. van, Lange, S. de, Schulpen, Y. & Veire, H. van de (2010).

Handelingsgericht werken in de klas, de leerkracht doet ertoe! Leuven: Acco.

Butler, G. & McManus, F. (1998). *A very short Introduction. Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen om van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion uitgeverij.

Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys’ and girls’ reading motivation. *Reading Psychology*, 30(3), 225-249. doi:10.1080/02702710802275371

Elsäcker, W. van (2002). *Begrijpend Lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Stichting Lezen. Gevonden op 11 januari 2011, op www.lezen.nl

Gallagher, K. (2009). *Readicide*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Hirsch, E.D.Jr. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and world. Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation’s Stagnant Comprehension Scores. *American Educator*, Spring 2003, 10-29.

Houtveen, T., Brokamp, S. K., & Smits, A. (2009). *Lezen is weer leuk. Achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het Leesinterventie-project voor scholen met een totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Kamil, M. (2008). Practice guide. Improving adolescent literacy. Effective classroom and intervention practices. Departement of Education I.E.S., 1 – 52.

Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools, translating research into action*. Alexandria USA: ASCD.

Pameijer, N., Beukering, T. Van, Lange, S. de, Schulpen, Y. & Veire, H. Van de (2010). *Handelingsgericht werken in de klas, de leerkracht doet ertoe!* Leuven: Acco.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-23.

Routman, R. (2003). *Reading Essentials*. Portsmouth NH: Heinemann.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self- efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and writing Quarterly* 23, 7-25.

Smits, A.E.H. en T. Braams (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam, Boom.

Teunissen, C., van Elsäcker, W. & van Druenen, M. (2012). *Opbrengstgericht werken aan lezen en schrijven voor groep 4 t/m 8*. Nijmegen: Expertise centrum Nederlands.

Usher, A., Kober, N., Jennings, J. & Stark Rentner, D. (2012). *What is motivation and why does it matter?* Washington: Center on education Policy.

Tovani, C. (2000). *I Read It, but I Don't Get It: Comprehension Strategies for Adolescent Readers*. York: Stenhouse Publishers.

Ven, van de A. H. F. M. (2009). Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 451-461.

Vernooy, K. (2007). Effectief leesonderwijs nader bekeken. Taalpilots onderwijsachterstanden. Utrecht: Projectbureau kwaliteit.

Vinke, R. (2009). *De weerbarstige praktijk van het motiveren*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Walker, B.J. (2005). Thinking aloud: struggling readers often require more than a model. *The Reading Teacher*, 58(7), 688-692.

Walta, J. (2011). *Open boek. Handboek leesbevordering door Jos Walta*. Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.

Bijlagen:

instrumenten

Bijlage 1	leerlingenvragenlijst A.....	35
Bijlage 2	leerkrachtenvragenlijst.....	36
Bijlage 3	Observatie checklist.....	38
Bijlage 4	leerlingen vragenlijst B.....	39
Bijlage 5	Schema voor semi gestructureerd interview.....	41

Resultaten

Bijlage 6	Verwerkte gegevens uit leerlingenvragenlijst A.....	42
Bijlage 7	Verwerkte gegevens uit leerkrachtenvragenlijst.....	47
Bijlage 8	Verwerkte gegevens uit observatie checklist.....	48
Bijlage 9	Verwerkte gegevens uit leerlingenvragenlijst B.....	49
Bijlage 10	Verwerking van semi gestructureerde interviews.....	51

Bijlage 1: Vragenlijst voor leerlingen van groep 4 tot en met 8.



Vragenlijst A.

Voor mijn onderzoek over zelfstandig lezen wil ik je vragen deze vragenlijst in te vullen. Door deze vragenlijst wordt duidelijk hoe jij denkt over lezen en wanneer je dit doet. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 5 minuten.

Naam:.....Groep:.....

Bij elke zin geef je aan wat jij ervan vindt. Er is geen goed of fout antwoord.

Het is de bedoeling dat je per zin 1 keer een kruisje zet. Je kunt kiezen uit:

NEE! = Ik ben het er absoluut niet mee eens!

nee = Ik ben het er niet mee eens

? = ik weet het niet

ja = Ik ben het er mee eens

JA! = ik ben het er helemaal mee eens!

Zin:	Nee!	nee	?	ja	JA!
1. Ik vind lezen leuk.					
2. Wanneer ik lees, vergeet ik soms alles om mij heen.					
3. Als ik vrij ben, lees ik graag in een boek.					
4. Ik vind het leuk om op school te lezen.					
5. Ik lees omdat ik daar mijn ouders een plezier mee doe.					
6. Ik lees omdat ik dan dingen kan leren.					
7. Ik lees omdat de juf/meester dat wil.					
8. Ik denk na over het verhaal en hoe het verder zal gaan.					
9. Als ik iets niet begrepen heb zoek ik het terug in het verhaal.					
10. Ik vind lezen saai.					

11. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat er veel plaatjes in het boek staan.					
12. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat ik begrijp waarover het gaat.					
13. Bij het kiezen van een boek lees ik eerst de achterkant.					
14. Ik kies graag een makkelijk boek.					
15. Ik ben goed in lezen.					
16. Ik praat graag met anderen over boeken die ik gelezen heb.					
17. Ik vind het soms moeilijk om een boek te kiezen.					
Zin:	Nee!	nee	?	ja	JA!
18. Ik ben goed in begrijpend lezen.					
19. Bij het kiezen van een boek kies ik voor hetzelfde soort boek. (bijvoorbeeld; stripboek of verhalenboek of informatieboek)					

Dank je wel voor het invullen! ☺ Juf Jelly

Bijlage 2: Vragenlijst voor leerkrachten van groep 4 tot en met 8.

Voor het onderzoek over zelfstandig lezen wil ik je vragen deze vragenlijst in te vullen. Het doel van deze vragenlijst is om inzicht te krijgen in:

- Je eigen leesmotivatie.
- Je handelingen tijdens de leesles.
- Je gedachten over de affiniteit die leerlingen uit je groep hebben met lezen.

Je antwoorden zullen in vertrouwen worden behandeld. Met je toestemming zal de uitkomst worden verwerkt. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten.

Naam:..... Datum:.....

Groep:.....

Aantal leerlingen die in de groep zitten :.....

De vragen zijn gericht op je mening . Bij iedere zin graag aankruisen hoe je over het gevraagde item denkt.

Het is de bedoeling dat je per zin 1 keer een kruisje zet. Je kunt kiezen uit:

NEE! = absoluut niet mee eens!

nee = niet mee eens

? = ik weet het niet

Ja = mee eens

JA! = ik ben het er helemaal mee eens!

Onderdeel A: Eigen affiniteit met lezen	JA!	ja	?	nee	NEE!
1. Ik lees omdat ik het plezierig vind.					
2. Ik lees omdat ik nieuwe kennis op wil doen.					
3. Ik lees omdat het moet voor mijn werk.					
4. Ik lees omdat ik lezen spannend vind.					
5. Ik lees niet graag.					
6. Ik ben een goede lezer.					
7. Ik lees omdat ik dit vroeger al deed.					

Onderdeel A: Hoe vaak lees je in je vrije tijd? (Bij het aankruisen gaat het om een inschatting van het aantal momenten dat je voor deze leesvorm kiest.)				
	Elke dag of bijna elke dag.	wekelijks	maandelijks	Zelden of nooit.
1. Strips				
2. Kranten en tijdschriften.				
3. Fictieboeken (romans, literatuur, thrillers e.d.)				
4. Non fictie materiaal (informatieve boeken e.d.)				
5. Anders, namelijk.....				

Onderdeel B: Hoe vaak voer je volgende activiteiten tijdens een leesles uit in je groep? (Bij het aankruisen gaat het om een inschatting van het aantal momenten dat je deze activiteit uitvoert in je groep.)				
Activiteit:	(bijna) dagelijks.	wekelijks	maandelijks	Zelden of nooit
1. Voorlezen.				
2. Vertellen over boeken.				
3. Oefenen leesstrategieën.				
4. Met leerlingen praten over boeken.				
5. Tijdens het voorlezen hardop denken.				
6. Kinderen bewust maken van soorten teksten.				
7. Voorlezen vanuit verschillende genres.				
8. Hulp bieden aan zwakke lezers door tijdens de stilleles vragen te stellen over het boek wat ze lezen.				
9. Hulp bieden aan zwakke lezers door ze hardop te laten lezen met een leesmaatje.				
10. Stimuleren van nieuwsgierigheid voor lezen.				
11. Een leesdoel geven voordat de stilleles begint.				
12. Het geven van boekpresentaties door leerlingen.				
13. Na het lezen vragen stellen over gelezen materiaal.				
14. Het inzetten van een lees verwerkingsformulier.				
15. Reageren op een opmerking van een leerling over het lezen.				
16. Het nakomen van regels.				
17. Zorgen voor stilte in de klas.				
18. Compliment geven aan leerlingen wat zich richt op de leescompetentie .				
19. Met leerlingen in gesprek gaan over het ontwikkelen van een persoonlijke lees voorkeur.				
20. Uitbreiding van de woordenschat tijdens het lezen.				
21. Tijdens het lezen rondlopen en kijken of leerlingen actief lezen.				
22. Aanpassen van boekenmateriaal op wensen van leerlingen.				
23. Voorlezen uit bekroonde kinderboeken.				

Onderdeel C: Wil je bij deze vraag een inschatting maken van het aantal leerlingen dat in je groep voldoet aan volgende criteria?	
Criteria:	Aantal geschatte leerlingen:
1. Leerlingen die lezen, omdat ze lezen boeiend en leuk vinden.	
2. Leerlingen die lezen, omdat het op het programma staat.	
3. Leerlingen die thuis graag lezen.	
4. Leerlingen die dieper nadenken over teksten en hierover vragen stellen.	
5. Leerlingen die van zichzelf vinden dat zij goede lezers zijn.	
6. Leerlingen die niet van lezen houden.	
7. Leerlingen die een strategie toepassen bij het komen tot een boekenkeus.	
8. Leerlingen die vinden dat zij niet goed kunnen lezen.	
9. Leerlingen die lezen om er een ander een plezier mee te doen.	

Bijlage 3: Observatiechecklist van sociale interacties tussen leerkracht en leerling tijdens de zelfstandige stilleles.

Bij het samenstellen van de observatiechecklist is gebruik gemaakt van Flanders (1970). Volgens Harinck (2009) is het Flanders Interaction Analyses Categories (FIAC) ontwikkeld voor de analyse van klassikale les, waarbij het accent ligt op het gesproken woord.

		Soorten gedrag:	Aantal momenten dat het gedrag is gezien:
leraar	Indirecte invloed.	1. <i>Accepteert gevoelens.</i> Accepteert en verheldert een gevoel van een leerling op een niet bedreigende manier.	
		2. <i>Prijst of beloont.</i> Prijst of beloont het gedrag (verbaal of non verbaal) van een leerling.	
		3. <i>Accepteert of gebruikt het idee van een leerling.</i> Verhelderen of voortborduren op de inbreng van een leerling.	
		4. <i>Vragen stellen.</i> Stelt vragen aan een leerling/de leerlingen over de lesinhoud of de procedure.	
	Directe invloed.	5. <i>Lesgeven.</i> Geeft feiten of informatie over inhoud of procedures. Ook: Eigen meningen over lesinhoud.	
		6. <i>Geeft aanwijzingen.</i> Aanwijzingen en opdrachten waaraan de leerling(en) moet(en) voldoen.	
		7. <i>Geeft kritiek of laat zijn autoriteit spreken.</i> Uitspraken om gedrag van leerling bij te sturen. Ook: op zijn strepen staan.	
		8. <i>Leerkracht geeft verbaal of non verbaal aan wat de afgesproken regel is.</i>	
Leerling-gedrag		9. <i>Leerling reactie.</i> Een leerling spreekt naar aanleiding van een vraag van de leerkracht.	
		10. <i>Leerling spraak actief.</i> Een leerling spreekt uit zichzelf. Geldt ook als de leerling actief een vinger opsteekt om de beurt te krijgen.	

FIAC observatie systeem voor klassikale instructie.

Bijlage 4: Vragenlijst voor leerlingen van groep 4 tot en met 8.



Vragenlijst B.

Voor mijn onderzoek over zelfstandig lezen wil ik je vragen deze vragenlijst in te vullen. Het doel van deze vragenlijst is om te kijken wat je juf/meneer doet waardoor jij wilt gaan lezen. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten.

Naam:.....

Groep:.....

Wat doet je juf/meneer waardoor je wilt gaan lezen?

De vragenlijst bestaat uit 3 stappen:

Stap 1: Wat doet je juf/meneer nu? Zet in rij A, een kruisje bij wat je juf/ meneer nu doet.

Stap 2: Wat helpt je om meer te gaan lezen? Zet in rij B een kruisje wat je helpt om meer te gaan lezen.

Stap 3: Wat is je top 5 om leesplezier te vergroten? Geef in rij C een cijfer voor de 5 allerbeste activiteiten die je leesplezier vergroten.

Je kunt kiezen uit : 1 (het allerbeste) – 2 (zeer goed) – 3 (goed) – 4 (ruim voldoende)– 5 (voldoende).

Tijdens de les:	Rij A.	Rij B.	Rij C.
1. Voorlezen.			
2. Vertellen over boeken.			
3. Oefenen hoe je beter kunt lezen.			
4. Met kinderen praten over boeken.			
5. Tijdens het voorlezen hardop vertellen wat zij/hij denkt.			
6. Leren over verschillende soorten teksten.			
7. Voorlezen uit verschillende soorten boeken.			
8. Extra hulp bieden wanneer iemand lezen lastig vindt.			
9. Hulp bieden door kinderen die moeite hebben met lezen samen hardop te laten lezen.			
10. Je nieuwsgierig maken naar een boek.			
11. Een opdracht geven voor het stillezen, zodat je meer nadenkt over de tekst.			
12. Kinderen naar elkaars boekbespreking laten luisteren.			
13. Na het lezen praten over wat je gelezen hebt.			
14. Na het lezen je een werkblad over het boek in laten vullen.			
15. Een reactie geven op iets wat je zegt over een boek.			

Tijdens de les:	Rij A.	Rij B.	Rij C.
16. Zorgen voor duidelijke regels tijdens het lezen.			
17. Zorgen voor stilte tijdens het lezen.			
18. Een complimentje geven.			
19. Helpen bij het kiezen van een boek.			
20. Helpen bij het begrijpen van moeilijke woorden.			
21. Rondlopen in de groep tijdens het stil lezen.			
22. Ervoor zorgen dat de bibliotheekboeken passen bij de wensen van de kinderen.			
23. Ervoor zorgen dat je nadenkt over een tekst door vragen te stellen over een gebeurtenis.			

Denk je dat je juf/meneer graag leest? (Zet een rondje om het goede antwoord.)

Ja/ misschien/nee.

Kun je hieronder opschrijven waarom je dat denkt? Ik merk dat doordat:

Wat heb je nodig om beter te kunnen lezen tijdens de stillees les? Kruis aan wat je nodig hebt:

- ☐ Stilte in de klas
- ☐ Een leerkracht die rondloopt.
- ☐ Niemand mag lopen.
- ☐ Duidelijke afspraken waar iedereen zich aan houdt.
- ☐ Zacht gepraat vind ik prima.
- ☐ Een leerkracht die achter het bureau zit.
- ☐ Een leerkracht die ook leest.
- ☐ Een leerkracht die wil weten wat je van je boek vind.

Bedankt voor het invullen, Juf Jelly.

Bijlage 5: **Semi gestructureerd interview;**

Doel: Dieperliggende gedachten achter het handelen van de leerkracht te verhelderen. Door de interesse van de leerkracht voor het zelfstandig lezen en het effect op het leerkrachtgedrag te bespreken, worden de meta cognitieve inzichten die gericht zijn op de leesmotivatie van de leerlingen, vergroot. Deze persoonlijk verklarende stijl kan ertoe leiden dat leerkrachten bewuster leren zijn in het begeleiden van leerlingen naar meer intrinsiek gemotiveerde lezers.

Uitgangspunt voor het interview vormt de uitkomst van de vragenlijst en de observatie van de stillelesles.

Middel: Semi gestructureerd interview (Harinck, 2011).

1. In welke mate heeft je eigen affiniteit met lezen invloed op je leerkracht gedrag in de groep? Hoe is dit merkbaar? (inzicht in motivationele overtuigingen en gevolg voor leerkrachtengedrag).
2. Wat maakt dat je bepaalde aspecten in de vragenlijst belangrijker vindt dan anderen?
3. Hoe verhoudt zich je mening over het leesgedrag in de groep en de activiteiten die je uitvoert tijdens de leesles?
4. Vind je dat je zwakke lezers voldoende kan bieden in het begeleiden naar een hogere leesmotivatie, waaruit blijkt dat?
5. Hoe weet je of leerlingen lezen?
6. Wat doe je met leerlingen die lezen niet leuk vinden?

Hartelijk dank voor het interview.

Bijlage 6: Verwerkte gegevens uit leerlingenvragenlijst A gericht op onderzoeksvraag 1: Welke beweegredenen vormen de basis voor de leesmotivatie van de leerlingen?

Verwerkte gegevens uit leerlingenvragenlijst A van groep 4 (N=29)

Zinnen die zich richten op de leesaffiniteit van de leerlingen:	Nee!	Nee	?	ja	JA!
1. Ik vind lezen leuk.	3 %	3 %	21 %	21 %	52 %
10. Ik vind lezen saai.	59 %	24 %	10 %	0 %	7 %

Zinnen die zich richten op de intrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
2. Wanneer ik lees, vergeet ik soms alles om mij heen.	14 %	10 %	28 %	28 %	21 %
3. Als ik vrij ben, lees ik graag in een boek.	24 %	17 %	28 %	14 %	17 %
4. Ik vind het leuk om op school te lezen.	0 %	3 %	17 %	28 %	52 %
6. Ik lees omdat ik dan dingen kan leren.	0 %	4 %	18 %	25 %	54 %
16. Ik praat graag met anderen over boeken die ik gelezen heb.	28 %	17 %	21 %	17 %	17 %

Zinnen die zich richten op de extrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
5. Ik lees omdat ik daar mijn ouders een plezier mee doe.	17 %	31 %	24 %	10 %	17 %
7. Ik lees omdat de juf/meester dat wil.	10 %	7 %	31 %	24 %	28 %

Zinnen die zich richten op de leescompetenties van de leerlingen:	Nee!	nee	?	ja	JA!
8. Ik denk na over het verhaal en hoe het verder zal gaan.	7 %	14 %	28 %	24 %	28 %
9. Als ik iets niet begrepen heb zoek ik het terug in het verhaal.	28 %	3 %	24 %	14 %	31 %
14. Ik kies graag een gemakkelijk boek.	45 %	17 %	31 %	17 %	7 %
15. Ik ben goed in lezen.	3 %	10 %	17 %	7 %	62 %
18. Ik ben goed in begrijpend lezen.	18 %	11 %	32 %	14 %	25 %
11. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat er veel plaatjes in het boek staan.	14 %	17 %	38 %	10 %	21 %
12. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat ik begrijp waarover het gaat.	4 %	7 %	14 %	18 %	57 %
13. Bij het kiezen van een boek lees ik eerst de achterkant.	28 %	0 %	31 %	17 %	24 %
17. Ik vind het soms moeilijk om een boek te kiezen.	28 %	7 %	14 %	34 %	17 %
19. Bij het kiezen van een boek kies ik voor hetzelfde soort boek. (bijvoorbeeld; stripboek of verhalenboek of informatieboek)	25 %	14 %	32 %	18 %	11 %

Verwerkte gegevens uit leerlingenvragenlijst A van groep 5 (N=28)

Zinnen die zich richten op de leesaffiniteit van de leerlingen:	Nee!	nee	?	ja	JA!
1. Ik vind lezen leuk.	0 %	7 %	7 %	63 %	22 %
10. Ik vind lezen saai.	74 %	7 %	0 %	11 %	4 %

Zinnen die zich richten op de intrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
2. Wanneer ik lees, vergeet ik soms alles om mij heen.	0 %	11 %	19 %	44 %	26 %
3. Als ik vrij ben, lees ik graag in een boek.	0 %	37 %	33 %	26 %	4 %
4. Ik vind het leuk om op school te lezen.	0 %	0 %	22 %	48 %	30 %
6. Ik lees omdat ik dan dingen kan leren.	4 %	15 %	19 %	41 %	22 %
16. Ik praat graag met anderen over boeken die ik gelezen heb.	11 %	41 %	22 %	11 %	19 %

Zinnen die zich richten op de extrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
5. Ik lees omdat ik daar mijn ouders een plezier mee doe.	33 %	19 %	15 %	15 %	19 %
7. Ik lees omdat de juf/meester dat wil.	26 %	22 %	22 %	19 %	11 %

Zinnen die zich richten op de leescompetenties van de leerlingen:	Nee!	nee	?	ja	JA!
8. Ik denk na over het verhaal en hoe het verder zal gaan.	4 %	15 %	7 %	37 %	37 %
9. Als ik iets niet begrepen heb zoek ik het terug in het verhaal.	11 %	7 %	11 %	37 %	33 %
14. Ik kies graag een gemakkelijk boek.	19 %	46 %	23 %	4 %	8 %
15. Ik ben goed in lezen.	0 %	0 %	19 %	30 %	52 %
18. Ik ben goed in begrijpend lezen.	8 %	15 %	23 %	42 %	12 %
11. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat er veel plaatjes in het boek staan.	19 %	33 %	19 %	19 %	11 %
12. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat ik begrijp waarover het gaat.	0 %	4 %	4 %	48 %	44 %
13. Bij het kiezen van een boek lees ik eerst de achterkant.	11 %	4 %	21 %	39 %	25 %
17. Ik vind het soms moeilijk om een boek te kiezen.	18 %	18 %	21 %	32 %	11 %
19. Bij het kiezen van een boek kies ik voor hetzelfde soort boek. (bijvoorbeeld; stripboek of verhalenboek of informatieboek)	0 %	15 %	26 %	30 %	30 %

Verwerkte gegevens uit leerlingenvragenlijst A van groep 6 (N=21)

Zinnen die zich richten op de leesaffiniteit van de leerlingen:	Nee!	nee	?	ja	JA!
1. Ik vind lezen leuk.	0 %	0 %	19 %	52 %	29 %
10. Ik vind lezen saai.	67 %	19 %	14 %	0 %	0 %

Zinnen die zich richten op de intrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
2. Wanneer ik lees, vergeet ik soms alles om mij heen.	9 %	18 %	9 %	45 %	18 %
3. Als ik vrij ben, lees ik graag in een boek.	9 %	32 %	9 %	45 %	5 %
4. Ik vind het leuk om op school te lezen.	0 %	5 %	24 %	57 %	14 %
6. Ik lees omdat ik dan dingen kan leren.	5 %	10 %	10 %	48 %	29 %
16. Ik praat graag met anderen over boeken die ik gelezen heb.	10 %	29 %	38 %	24 %	0 %

Zinnen die zich richten op de extrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
5. Ik lees omdat ik daar mijn ouders een plezier mee doe.	33 %	43 %	10 %	10 %	5 %
7. Ik lees omdat de juf/meester dat wil.	10 %	43 %	19 %	24 %	5 %

Zinnen die zich richten op de leescompetenties van de leerlingen:	Nee!	nee	?	ja	JA!
8. Ik denk na over het verhaal en hoe het verder zal gaan.	5 %	14 %	19 %	43 %	19 %
9. Als ik iets niet begrepen heb zoek ik het terug in het verhaal.	5 %	33 %	10 %	43 %	10 %
14. Ik kies graag een gemakkelijk boek.	24 %	43 %	19 %	10 %	5 %
15. Ik ben goed in lezen.	5 %	0 %	5 %	48 %	43 %
18. Ik ben goed in begrijpend lezen.	5 %	19 %	29 %	33 %	14 %
11. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat er veel plaatjes in het boek staan.	24 %	29 %	14 %	14 %	19 %
12. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat ik begrijp waarover het gaat.	0 %	0 %	5 %	43 %	52 %
13. Bij het kiezen van een boek lees ik eerst de achterkant.	10 %	10 %	24 %	38 %	19 %
17. Ik vind het soms moeilijk om een boek te kiezen.	5 %	5 %	14 %	67 %	10 %
19. Bij het kiezen van een boek kies ik voor hetzelfde soort boek. (bijvoorbeeld; stripboek of verhalenboek of informatieboek)	0 %	33 %	19 %	38 %	10 %

Verwerkte gegevens uit leerlingenvragenlijst A van groep 7 (N=35)

Zinnen die zich richten op de leesaffiniteit van de leerlingen:	Nee!	nee	?	ja	JA!
1. Ik vind lezen leuk.	9 %	9 %	11 %	51 %	20 %
10. Ik vind lezen saai.	47 %	28 %	6 %	13 %	6 %

Zinnen die zich richten op de intrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
2. Wanneer ik lees, vergeet ik soms alles om mij heen.	6 %	29 %	20 %	34 %	11 %
3. Als ik vrij ben, lees ik graag in een boek.	17 %	34 %	34 %	14 %	0 %
4. Ik vind het leuk om op school te lezen.	6 %	14 %	14 %	57 %	6 %
6. Ik lees omdat ik dan dingen kan leren.	3 %	23 %	40 %	26 %	9 %
16. Ik praat graag met anderen over boeken die ik gelezen heb.	40 %	31 %	17 %	9 %	3 %

Zinnen die zich richten op de extrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
5. Ik lees omdat ik daar mijn ouders een plezier mee doe.	60 %	26 %	14 %	0 %	0 %
7. Ik lees omdat de juf/meester dat wil.	25 %	28 %	22 %	17 %	8 %

Zinnen die zich richten op de leescompetenties van de leerlingen:	Nee!	nee	?	ja	JA!
8. Ik denk na over het verhaal en hoe het verder zal gaan.	9 %	26 %	11 %	43 %	11 %
9. Als ik iets niet begrepen heb zoek ik het terug in het verhaal.	12 %	26 %	15 %	35 %	12 %
14. Ik kies graag een gemakkelijk boek.	23 %	31 %	23 %	14 %	9 %
15. Ik ben goed in lezen.	3 %	3 %	29 %	31 %	34 %
18. Ik ben goed in begrijpend lezen.	3 %	11 %	54 %	20 %	11 %
11. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat er veel plaatjes in het boek staan.	19 %	40 %	22 %	14 %	6 %
12. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat ik begrijp waarover het gaat.	6 %	0 %	3 %	34 %	57 %
13. Bij het kiezen van een boek lees ik eerst de achterkant.	11 %	11 %	14 %	37 %	26 %
17. Ik vind het soms moeilijk om een boek te kiezen.	23 %	29 %	17 %	17 %	14 %
19. Bij het kiezen van een boek kies ik voor hetzelfde soort boek. (bijvoorbeeld; stripboek of verhalenboek of informatieboek)	3 %	21 %	15 %	35 %	26 %

Verwerkte gegevens uit leerlingenvragenlijst A van groep 8 (N=28).

Zinnen die zich richten op de leesaffiniteit van de leerlingen:	Nee!	nee	?	ja	JA!
1. Ik vind lezen leuk.	0 %	21 %	11 %	43 %	25 %
10. Ik vind lezen saai.	46 %	36 %	4 %	7 %	7 %

Zinnen die zich richten op de intrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
2. Wanneer ik lees, vergeet ik soms alles om mij heen.	0 %	11 %	14 %	54 %	21 %
3. Als ik vrij ben, lees ik graag in een boek.	14 %	31 %	28 %	17 %	10 %
4. Ik vind het leuk om op school te lezen.	0 %	19 %	15 %	44 %	22 %
6. Ik lees omdat ik dan dingen kan leren.	10 %	38 %	28 %	14 %	10 %
16. Ik praat graag met anderen over boeken die ik gelezen heb.	19 %	44 %	4 %	30 %	4 %

Zinnen die zich richten op de extrinsieke leesmotivatie:	Nee!	nee	?	ja	JA!
5. Ik lees omdat ik daar mijn ouders een plezier mee doe.	35 %	42 %	10 %	3 %	7 %
7. Ik lees omdat de juf/meester dat wil.		50 %	3 %	29 %	0 %

Zinnen die zich richten op de leescompetenties van de leerlingen:	Nee!	nee	?	ja	JA!
8. Ik denk na over het verhaal en hoe het verder zal gaan.	0 %	14 %	3 %	55 %	28 %
9. Als ik iets niet begrepen heb zoek ik het terug in het verhaal.	4 %	8 %	15 %	46 %	27 %
14. Ik kies graag een gemakkelijk boek.	29 %	36 %	21 %	7 %	7 %
15. Ik ben goed in lezen.	0 %	11 %	22 %	44 %	22 %
18. Ik ben goed in begrijpend lezen.	4 %	39 %	18 %	21 %	18 %
11. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat er veel plaatjes in het boek staan.	43 %	43 %	7 %	7 %	0 %
12. Bij het kiezen van een boek vind ik het belangrijk dat ik begrijp waarover het gaat.	0 %	0 %	0 %	50 %	50 %
13. Bij het kiezen van een boek lees ik eerst de achterkant.	7 %	21 %	14 %	38 %	21 %
17. Ik vind het soms moeilijk om een boek te kiezen.	3 %	41 %	14 %	28 %	14 %
19. Bij het kiezen van een boek kies ik voor hetzelfde soort boek. (bijvoorbeeld; stripboek of verhalenboek of informatieboek)	11 %	14 %	7 %	43 %	25 %

Bijlage 7: Verwerkte gegevens uit de leerkrachtenvragenlijst;

Tabel bij onderdeel A: Eigen affiniteit van leerkrachten met lezen.

Onderdeel A: Eigen affiniteit met lezen	JA!	ja	?	nee	NEE!
8. Ik lees omdat ik het plezierig vind.	4/5/7	6/8			
9. Ik lees omdat ik nieuwe kennis op wil doen.	6/7	4/5/8			
10. Ik lees omdat het moet voor mijn werk.	7	6		4/8	5
11. Ik lees omdat ik lezen ontspannend vind.	4/5	8/7		6/	
12. Ik lees niet graag.		6		8/7	4/5
13. Ik ben een goede lezer.	6	5	4	8/7	
14. Ik lees omdat ik dit vroeger al deed.		7	5	4/6/8	

Onderdeel A: Hoe frequent en wat lezen leerkrachten in de vrije tijd?				
	Elke dag of bijna elke dag.	wekelijks	maandelijks	Zelden of nooit.
6. Strips	6	4	7	5/8
7. Kranten en tijdschriften.	5/7	6/8		4
8. Fictieboeken (romans, literatuur, thrillers e.d.)		7	4/5	6/8
9. Non fictie materiaal (informatieve boeken e.d.)	4	6/7	5/8	
10. Anders, namelijk internet.....	4/6			

Tabel bij onderdeel B: Hoe vaak voeren leerkrachten volgende activiteiten tijdens een leesles uit in de groep?

Onderdeel B				
Activiteit:	(bijna) dagelijks.	wekelijks	maandelijks	Zelden of nooit
1. Voorlezen.	5/6		4/7	8
2. Vertellen over boeken.		5/8	4/6	7
3. Oefenen leesstrategieën.		4/7	5/6	8
4. Met leerlingen praten over boeken.	5	4	6/8/7	
5. Tijdens het voorlezen hardop denken.	5/6		4	8/7
6. Kinderen bewust maken van soorten teksten.		4/5/6/7	8	
7. Voorlezen vanuit verschillende genres.			4/5/6/7	8
8. Hulp bieden aan zwakke lezers door tijdens de stilleles vragen te stellen over het boek wat ze lezen.			4/5/6/7/8	
9. Hulp bieden aan zwakke lezers door ze hardop te laten lezen met een leesmaatje.	5/7	8	6	4
10. Stimuleren van nieuwsgierigheid voor lezen.	4/5	6	8/7	
11. Een leesdoel geven voordat de stilleles begint.		4/7	6	5/8
12. Het geven van boekpresentaties door leerlingen.			5/6	4/8/7
13. Na het lezen vragen stellen over gelezen materiaal.	4/7	5/6		8
14. Het inzetten van een lees verwerkingsformulier.	6	7		4/5/8
15. Reageren op een opmerking van een leerling over het lezen.	5/6/7	4/8		
16. Het nakomen van regels.	4/5/7	8	6	

17. Zorgen voor stilte in de klas.	4/5/8/7	6		
18. Compliment geven aan leerlingen wat zich richt op de leescompetentie .	4/5/6	8/7		
19. Met leerlingen in gesprek gaan over het ontwikkelen van een persoonlijke lees voorkeur.		5	4/7	6/8
20. Uitbreiding van de woordenschat tijdens het lezen.	5/6	4/7	8	
21. Tijdens het lezen rondlopen en kijken of leerlingen actief lezen.	4/6	5	7	8
22. Aanpassen van boekenmateriaal op wensen van leerlingen.	6	4/7	5/8	
23. Voorlezen uit bekroonde kinderboeken.			4/5/	6/8/7

Tabel bij Onderdeel C; Een inschatting van de leerkrachten van het aantal leerlingen dat in de groepen voldoet aan volgende criteria:

Geschatte percentage leerlingen/leerlingenaantal t.o.v. groeps grootte in groep.	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Criteria:					
1. Leerlingen die lezen, omdat ze lezen boeiend en leuk vinden.	27 %	53 %	47 %	71 %	71 %
2. Leerlingen die lezen, omdat het op het programma staat.	34 %	35 %	47 %	94 %	64 %
3. Leerlingen die thuis graag lezen.	34 %	53 %	28 %	71 %	25 %
4. Leerlingen die dieper nadenken over teksten en hierover vragen stellen.	17 %	35 %	28 %	71 %	17 %
5. Leerlingen die van zichzelf vinden dat zij goede lezers zijn.	62 %	17 %	76 %	71 %	67 %
6. Leerlingen die niet van lezen houden.	17 %	35 %	38 %	28 %	21 %
7. Leerlingen die een strategie toepassen bij het komen tot een boekenkeus.	34 %	17 %	28 %	57 %	35 %
8. Leerlingen die vinden dat zij niet goed kunnen lezen.	17 %	17 %	14 %	14 %	10 %
9. Leerlingen die lezen om er een ander een plezier mee te doen.	10 %	7 %	28 %	28 %	14 %

Bijlage 8: Verwerkte gegevens uit observatie checklist.

Figuur 9a. Geobserveerd leraar – leerling georiënteerd gedrag in groep 4 tot en met 8.							
Leraar	Aantal momenten dat soorten gedrag is gezien :	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Totaal aantal Interacties:
	Soorten gedrag:						
Indirect	1. Accepteert gevoelens.				1 keer	2 keer	= 3 keer
Indirect	2. Prijst of beloont.	4 keer	1 keer			1 keer	= 6 keer
Indirect	3. Accepteert of gebruikt het idee van een leerling.			5 keer	2 keer		= 7 keer
Indirect	4. Vragen stellen.		5 keer	10 keer	4 keer		= 19 keer
Direct	5. Lesgeven.		1 keer	1 keer		2 keer	= 4 keer
Direct	6. Geeft aanwijzingen.	2 keer	1 keer		2 keer	1 keer	= 6 keer
Direct	7. Geeft kritiek of laat zijn autoriteit spreken.		1 keer	1 keer	1 keer	1 keer	= 4 keer
Direct	8. leerkracht geeft verbaal of non verbaal regel aan.	6 keer	6 keer	3 keer	4 keer	2 keer	= 21 keer
Leerling	9. Leerling reactie.	7 keer	6 keer	15 keer	4 keer		= 32 keer
	10. leerling spraak actief.	6 keer	7 keer	5 keer	3 keer	1 keer	= 22 keer
	Totaal aantal interacties:	= 25 keer	= 28 keer	= 40 keer	= 21 keer	= 10 keer	

Bijlage 9: Verwerkte gegevens uit leerlingenvragenlijst B.

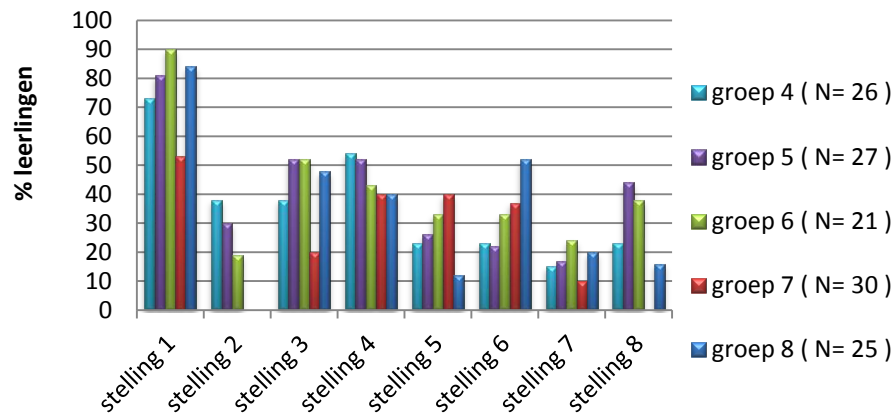
Figuur 10.

Door leerlingen meest gekozen aspecten van het leerkrachtgedrag dat zich richt op het zelfstandig stillezen, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen wat leerlingen helpt bij het lezen (=H) en wat het leesplezier van de leerlingen vergroot (=P).

Groepen:	gr. 4: H.	gr. 4: P.	gr. 5: H.	gr. 5: P.	gr. 6: H.	gr. 6: P.	gr. 7: H.	gr. 7: P.	gr. 8: H	gr.8; P.
Items:										
<i>Rolmodel leerkracht:</i>										
Item 1	2	1	1	1	1	1	5	3		4
Item 5										
Item 7	5		3	2	3	2				5
Item 10			2	1	4	3	2	2	2	3
Item 23										
<i>Instructie leesstrategieën:</i>										
Item 3	2	4	4							
Item 6					4					
Item 11			4		2					
Item 20										
<i>Ontwikkeling van leescompetenties:</i>										
Item 4								4		
Item 8					4					
Item 9										
Item 12	3	5		5			3	5		
Item 13										
Item 14						5				
<i>Interactief gedrag:</i>										
15					5					
18					2	5			3	3
<i>Gedrag dat zich richt op boekenkeuze:</i>										
Item 2			5		3		4		4	
Item 12		5		5			3	5		
Item 22	4	2	2	4	2	4	1	1	1	1
<i>Gedrag dat zich richt op het naleven van regels:</i>										
Item 16					2				5	5
Item 17	1	3	2	3	1	4		5	1	2
Item 21										

- De meest gekozen aspecten zijn in rangorde per groep weergegeven waarbij nummer 1. het hoogst is gewaardeerd. Wanneer er sprake was van twee gelijke scores, werd een nummer twee keer toegekend.

figuur 11. Door leerlingen gewenst klassenmanagement tijdens stilleesmomenten



- Stelling 1: Stilte in de klas.
 Stelling 2: Leerkracht die rondloopt.
 Stelling 3: Niemand mag lopen.
 Stelling 4: Duidelijke afspraken waar iedereen zich aan houdt.
 Stelling 5: Zacht gepraat vind ik prima.
 Stelling 6: Een leerkracht zit achter het bureau zit.
 Stelling 7: Een leerkracht die ook leest.
 Stelling 8: Een leerkracht die wil weten wat je van je boek vindt.

Bijlage 10: Verwerking van semi gestructureerde interviews.

Samenvatting van gegevens uit semi gestructureerd interview.

1. In welke mate heeft je eigen affiniteit met lezen invloed op je leerkracht gedrag in de groep? Hoe is dit merkbaar?

leerkracht van groep 4: "Nee, kinderen lezen op een heel ander niveau. Ik vind lezen leuk, in de klas richt ik mij op leestechiek. Ik lees in de klas eigenlijk maar weinig voor."

Leerkracht van groep 5: "Ja, boeken die ik leuk vind, lees ik met meer plezier voor. Dit enthousiasme breng ik over op kinderen". Leerkracht van groep 6: "Ja, ik richt mij op kennis en nuttige info, laat dit in de klas uitzoeken".

Leerkracht van groep 7: "Ik houd van geschiedenis, vertel graag verhalen en ondersteun dit met beelden op het digibord. Ik ben visueel ingesteld."

Leerkracht van groep 8: "Ik richt mij meer op kranten/informatie, in de klas. Kennis prikkelt mij meer dan fictie. Ga ik dus meer op in."

2. Wat maakt dat je bepaalde aspecten in de vragenlijst belangrijker vindt dan anderen?

Leerkracht van groep 4: "Ik leg nadruk op leestechiek, woordrijen oefenen, leesstrategieën oefenen, de leerlingen moeten leren lezen. Voorlezen doe ik eens in de maand, ik maak keuzes en voorlezen valt dan eerder af."

Leerkracht van groep 5: "Ik lees graag voor, omdat ik het zelf leuk vind, in tijd die over is. Ik denk hardop om kinderen te betrekken bij het lezen. Ik ga in op interesse dit prikkelt het leesgedrag en de motivatie."

Leerkracht van groep 6: "Ik lees graag voor en denk hardop om meer betrokkenheid te krijgen, verhalen terug te koppelen naar de vorige keer en kinderen aan het denken te zetten. Ik loop rond om even in gesprek te gaan over boeken en te zien wat ze lezen. Boekverslagen om het idee te geven dat ik controleer, of het boek inderdaad gelezen is. Door interactie weet je wat kinderen leuk vinden om te lezen."

Leerkracht van groep 7: "Ik doe weinig met zelfstandig lezen. Ik vertel meer met visuele ondersteuning. Vroeger las ik meer voor, nu zijn kinderen vluchtiger, willen sneller iets anders. Het voorlezen is minder belangrijk geworden."

Leerkracht van groep 8: "Voorlezen doe ik zelden, door negatieve voorleeservaring in afgelopen jaar in groep 8. Hulp aan zwakke lezer belangrijk, liefst na school, want leerlingen geven aan het niet fijn te vinden wanneer anderen ze horen oefenen. Ik loop tijdens het lezen niet rond. Ik denk dat leerlingen hier geen behoefte aan hebben, vinden dit niet stoer, willen een stukje eigen verantwoordelijkheid."

3. Hoe verhoudt zich je mening over het leesgedrag in de groep en de activiteiten die je uitvoert tijdens de leesles?

Alle leerkrachten geven aan tegemoet te komen aan de leesondersteuning bij zwakke lezers, door samen hardop te laten lezen (groep 7), zelf leesondersteuning te geven (groep 4 en 5) en door RALFI lezen te begeleiden. Bij leerlingen die niet van lezen houden begeleiden alle leerkrachten de leerling naar het juiste boek, vinden dat leerlingen dan alles mogen lezen wat ze willen als ze maar lezen. (dit speelt meer in de bovenbouw, waar meer kinderen aangeven het lezen niet leuk te vinden, dan in de onderbouw.) Leerkrachten hebben hier niet veel tijd voor.

4. Vind je dat je zwakke lezers voldoende kan bieden in het begeleiden naar een hogere leesmotivatie, waaruit blijkt dat?

Leerkracht van groep 4: "ja, leesniveau gaat vooruit."

Leerkracht van groep 5: "Soms, ik heb soms te weinig tijd, wel lezen alle leerlingen op niveau 5 beheersing."

Leerkracht van groep 6: "Ja, leesniveau is behaald, enkele leerling krijgt extra leesbegeleiding door r.t.e.r"

Leerkracht van groep 7: "Ja, leerling met dyslexie krijgt extra leesondersteuning. Leesresultaat gaat vooruit.

Leerlingen hebben leesniveau behaald."

Leerkracht van groep 8: "Kan nog meer, ik heb beperkte tijd."

5. Hoe weet je of leerlingen lezen?

Leerkracht van groep 4: "Als ze in een boek kijken, soms stel ik een vraag wanneer ze het boek uithebben".

Leerkracht van groep 5: "Als ze direct de juiste bladzijde pakken, bladerende leerlingen zijn geen echte lezer".

Leerkracht van groep 6: "Tijdens het rondlopen zie ik het, en door het boekverslag krijg ik inzicht in leesgedrag".

Leerkracht van groep 7: "Soms laat ik ze samenvatten, dan word er over nagedacht".

Leerkracht van groep 8: "Soms vraag ik wat terug".

6. Wat doe je met leerlingen die lezen niet leuk vinden?

Leerkracht van groep 4: "Samen een boek zoeken wat de leerling wel leuk vindt".

Leerkracht van groep 5: "De leerling vragen naar zijn interesse, vooral kennisboeken geven uitkomst".

Leerkracht van groep 6: "Samen zoeken, ze mogen dan kiezen wat ze willen als ze maar lezen".

Leerkracht van groep 7: "Kijken naar wat ze interesseert, als ze maar lezen".

Leerkracht van groep 8: "Kijken wat hen interesseert, kennisboeken helpen".

Vragen voortgekomen uit verwerking van vragen lijsten:

*Maak je wel eens gebruik van visualisatie tijdens het stillezen?

Geen van de leerkrachten maakt tijdens de stilleesles gebruik van visualisatie, de methode begrijpend lezen gebruikt visualiseren in de vorm van symbolen die staan voor bepaalde leesstrategieën. Dit wordt niet gekoppeld aan het stillezen van de leerling.

* Welk boek lees je graag voor?

Leerkracht van groep 4: "Ik lees weinig voor. Nu uit Dolfje, omdat kinderen dit leuk vinden".

Leerkracht van groep 5: "Een boek dat ik zelf leuk vind om voor te lezen. Als ik met enthousiasme voor lees draag ik dit over op leerlingen. Mees Kees is favoriet".

Leerkracht van groep 6: "Meester Jaap, ik betrek de leerlingen in het verhaal door hun namen in het verhaal te verwerken. Meester Jaap is puur voor de ontspanning. Ook lees ik graag kennis verhalen voor, omdat ik dit zelf leuk vind en ik zie dat de kinderen dit leuk vinden".

Leerkracht van groep 7: "Ik lees bijna nooit voor. Ik vertel vooral verhalen over geschiedenis".

Leerkracht van groep 8: "Ik lees bijna nooit voor. Nu lees ik in J. Vriens, omdat ik denk dat dit dicht bij de beleavingswereld van de leerlingen ligt".

* Hoe pas je boeken aan op de wensen van de leerlingen?

Leerkracht van groep 4: "Leesmoeder zoekt boeken, soms geven leerlingen aan wat ze leuk vinden".

Leerkracht van groep 5: "Leerlingen geven wensen aan, en deze geef ik door aan de leesmoeder".

Leerkracht van groep 6: "Leerlingen geven wensen aan, en deze geef ik door aan de leesmoeder".

Leerkracht van groep 7: "Leerlingen geven wensen aan, en deze geef ik door aan de leesmoeder".

Leerkracht van groep 8: "Leerlingen geven wensen aan, en deze geef ik door aan de leesmoeder".

* wat vind je van het verwerken van lezen in een boekverslag?

Leerkracht van groep 4: "Doe ik niet, heb ik nog nooit gedaan, eigenlijk niet over nagedacht".

Leerkracht van groep 5: "Ik doe dit niet, het motiveert leerlingen niet, een gesprek is beter".

Leerkracht van groep 6: "Doe ik, omdat ik kinderen het idee wil geven dat ik het controleer".

Leerkracht van groep 7: "Doe ik niet, geen mening".

Leerkracht van groep 8: "Doe ik niet, zou ik eigenlijk wel willen doen, want dit geeft een leerling meer inzicht in het ontwikkelen van een eigen leesvoorkeur".

