

Leesmotivatie in de bovenbouw van het primair onderwijs

Een onderzoek naar mogelijke methoden om op school de leesmotivatie van leerlingen in de bovenbouw te bevorderen

Emma Meeuwsen

Studentnummer: 120117

Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)

Juni 2015

Afstudeerbegeleider: Derjan Havinga

16.238 woorden

Voorwoord

**Een boek lezen betekent voor de ware lezer: het wezen en denken van een vreemde leren kennen, hem proberen te begrijpen, hem zo mogelijk tot vriend te maken –
Hermann Hesse, Zwitser schrijver en dichter 1877-1962**

Onderliggend afstudeeronderzoek gaat over het verhogen van de leesmotivatie onder leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs.

Van jongs af aan ben ik door mijn ouders gestimuleerd om te lezen. Vroeger verslond ik al leesboeken en dat is nu, tien jaar later, niet anders. Ik kan niet meer door het leven zonder een boek in mijn tas om te lezen. Het is heerlijk om een boek te kunnen pakken en je even af te sluiten van de rest van de wereld, om deel uit te maken van het (meestal fictieve) leven van iemand anders en daar soms ook van te leren. Ik vind het van belang dat kinderen lezen. En niet alleen omdat ik het vind, maar omdat het bewezen is dat wanneer er op vroege leeftijd al geen goede basis leesvaardigheid is of er geen mogelijkheden geboden worden voor goed leesonderwijs, dat gevolgen heeft voor de toekomst van het kind. Een goede leesvaardigheid is van het allerhoogste belang voor de schoolloopbaan, maar ook later op sociaal-emotioneel gebied en het maatschappelijk functioneren van leerlingen. Ook op sociaal niveau is leesvaardigheid van invloed.

Graag wil ik iedereen bedanken voor zijn of haar medewerking aan dit afstudeeronderzoek. In het bijzonder noem ik, in willekeurige volgorde: mijn ouders, die me ondanks mijn soms slechte humeur elke keer weer wilden helpen als ik met een vraag zat. Voor het nalezen van mijn onderzoek en het geven van feedback. Linda en Jessica, medestudenten; we hebben veel aan elkaars steun, opbeurende en motiverende woorden en hulp gehad. Evelien, voor het vrijmaken van een dag om zo geduldig te helpen met het verwerken van de resultaten in SPSS. Zonder jou had ik dit nooit gekund. En Lukas voor al je liefde en geduld als ik moe en gestrest was. Ook wil ik Derjan Havinga bedanken voor de goede begeleiding en feedback, waardoor ik altijd wat dieper ging nadenken over bepaalde zaken dan dat ik uit mezelf zou hebben gedaan.

Verder hoop ik dat u veel plezier beleeft aan het lezen van dit onderzoeksverslag.

Emma Meeuwsen

Samenvatting

In totaal zijn er 1,3 miljoen Nederlanders die moeite hebben met lezen en schrijven (Buisman & Houtkoop, 2014). Het lezen is een basisvaardigheid waar andere vaardigheden op leunen (Vernooy, 2006) en waar een hogere score op schoolsucces en intelligentie van afhangt (Mol, 2010). Ook de sociaal-emotionele ontwikkeling kan positief beïnvloed worden door lezen. De intentie om te lezen neemt toe wanneer de leerling vindt dat er meer voordelen zijn om te lezen dan nadelen. Dat komt overeen met de *'Theory of Planned Behavior'* volgens Azjen.

Dit onderzoek is gericht op het beantwoorden van de vraag in hoeverre de leesmotivatie van leerlingen uit groep 8 positief beïnvloed kan worden door middel van interventies verwerkt in wekelijkse leeslessen: werkvormen omtrent lezen. Data zijn verzameld door middel van een voor- en nameting met een vragenlijst. In de tussenliggende tijd zijn de interventies uitgevoerd. Er is gebruik gemaakt van een gevalideerde vragenlijst die de leesattitude en de literaire respons van de leerlingen meet. De vragenlijst is gebaseerd op de Theory of Planned Behavior.

Uit de resultaten blijkt dat de interventies niet significant hebben bijgedragen aan de leesmotivatie van de leerlingen. Uit interviews bleek dat de leerlingen de meeste interventies leuk vonden en graag meer met leesonderwijs zouden willen doen. Zij ervaren dat ook als nuttig, omdat het naar hun mening zeker van nut is veel met lezen te doen. Op basis van de onderzoeksresultaten zijn er aanbevelingen gedaan aan de school. Deze zijn te vinden in het hoofdstuk *Aanbevelingen* (blz. 35).

Inhoud

Voorwoord.....	1
Samenvatting	2
Inhoud.....	2
Inleiding	5
1. Literatuur.....	6
1.1 Wat zijn de invloeden van het lezen van boeken voor de ontwikkeling van het kind?.....	6
1.1.1 Cognitieve invloeden	6
1.1.2 Sociale invloeden	7
1.2. Wat zijn de huidige ontwikkelingen rondom leesmotivatie van kinderen?	10
1.2.1 Welke oorzaken zijn er voor de vermindering van leesmotivatie?	10
1.2.2 Hoe kunnen kinderen gemotiveerd worden tot lezen?	12
1.3. Hoe zou goed leesonderwijs vormgegeven moeten worden?	15
1.3.1 Verschillende benaderingen in leesonderwijs.....	16
1.3.2 Praktisch in de klas	17
1.4. Welke werkvormen en activiteiten kunnen op school ingezet worden ter bevordering van leesmotivatie?.....	19
1.4.1 Tien werkvormen voor in de leeslessen	21
1.4.1.1 Wat vind ik leuk?	21
1.4.1.2 Dansen met boeken.....	21
1.4.1.3 Leesspel gedichten.....	22
1.4.1.4 Lezen in het donker.....	22
1.4.1.5 Een verhaal breien	22
1.4.1.6 Je favoriete stukje	22
1.4.1.7 Schrijversreclame.....	23
1. 4.1.8 Oude woorden.....	23
1.4.1.9 Vragenspel – Verhaal Grimm.....	23
1.4.1.10 Toneel	23
2. Methode.....	24
2.1 Wijze van onderzoek.....	24
Onderzoeksgroep	24
Onderzoeksprocedure	24
Dataverzameling/verwerking & verantwoording.....	25
2.1.1 Onderzoeksinstrument	26
2.1.1.1 vragenlijst - de huidige leesattitude van de leerlingen bepalen	26

2.1.1.4 Behoeften van kinderen	27
2.2 Resultaten	28
2.2.1 Vragenlijst	28
2.2.2 Interviews.....	31
2.3 Conclusie	33
2.4 Discussie.....	34
2.5 Aanbevelingen	35
Bibliografie.....	37
Bijlagen	40
1. Vragenlijst leesattitude.....	40
2. Resultaten uit SPSS	49
2.1 Paired Samples Test	49
2.2 Paired Samples Correlations	50
2.3 Paired Samples Statistics.....	51
2.4 Independent samples test	52
3. Interviews	53
3.1 Interview Meisje 1.....	53
3.2 Interview Meisje 2.....	55
3.3 Interview Jongen 1.....	58
3.4 Interview Jongen 2	60
4. Werkvormen.....	63
3.1 Wat vind ik leuk?.....	63
3.2 Dansen met boeken.....	67
3.3 Leesspel – Gedichten.....	67
3.4 Lezen in het donker.....	70
3.5 Een verhaal breien	70
3.6 Je favoriete stukje	71
3.7 Schrijversreclame.....	72
3.8 Oude woorden	73
3.9 Leesgesprek – Verhaal gebroeders Grimm	76
3.10 Toneel	79

Inleiding

Education has produced a vast population able to read but unable to distinguish what is worth reading - George Macaulay Trevelyan, Brits historicus 1876-1962

Onderwijs heeft een enorme bevolking geproduceerd die in staat is te lezen, maar niet in staat is te onderscheiden wat waard is gelezen te worden.

Deze wijze woorden slaan de spijker op zijn kop wat betreft de reden van dit afstudeeronderzoek. Kinderen lezen elke dag. Ze lezen wat hun vriendjes en vriendinnetjes op Facebook en Twitter hebben gezet, de ondertiteling van TV programma's en films en de onophoudelijke stroom WhatsAppjes natuurlijk. Daardoor lezen ze vaak des te minder boeken. Terwijl boeken nou juist uitermate belangrijk zijn voor de sociale en cognitieve ontwikkeling van een kind, voor schoolsucces en voor het burgerschap (Stokmans, 2013). Het afnemen van leesmotivatie onder kinderen in de basisschool is al jaren een probleem. Maar dat is ook niet heel gek, als het enige wat er aan leesonderwijs wordt gedaan saaie begrijpend lezen lessen zijn die vaak op elke school hetzelfde zijn (Houtveen, 2013). Vandaar mijn onderzoek met de onderzoeksvraag:

In welke mate is er sprake van een stijging in leesmotivatie bij kinderen in groep 8 door wekelijks een werkvorm omtrent lezen in te zetten?

Dit onderzoek zal ik uitvoeren in groep 8 van de Koningin Julianaschool te Barneveld. Zij geven mij de ruimte om tijdens tien achtereenvolgende weken van mijn LIO stage elke week met de leerlingen uit groep 8 bezig te zijn met leesonderwijs. De leerlingen zullen in dit uur allerlei werkvormen doen omtrent lezen. Dit kunnen spellen zijn, opdrachten, gesprekken of creatieve dingen. Op deze manier wil ik hen plezier laten beleven aan leesonderwijs en aantonen dat leesonderwijs niet saai hoeft te zijn en dat lezen al helemaal niet saai is. Aan het begin van deze periode zullen zij een vragenlijst omtrent leesmotivatie maken, deze vragenlijst is ontwikkeld door Marlon Ruwette, promovenda aan de Rijksuniversiteit Groningen. Na de tien weken met leeslessen maken de kinderen deze vragenlijst nog een keer. In het hoofdstuk methode kom ik terug op de validiteit van deze vragenlijst. Ik hoop op deze manier een stijgende lijn in hun leesmotivatie te kunnen ontdekken. Hieruit kan ik de volgende hypothesen stellen:

Ho: Een uur leesonderwijs per week heeft geen effect op de leesmotivatie onder leerlingen van groep 8.

H1: Een uur leesonderwijs per week heeft effect op de leesmotivatie onder leerlingen van groep 8.

Het empirisch deel van het onderzoek wordt onderbouwd door een literatuuronderzoek naar de invloeden van lezen op de ontwikkeling van een kind, de leesmotivatie en het leesonderwijs. Deze onderwerpen zijn tot stand gekomen in de volgende deelvragen:

1. Wat zijn de invloeden van het lezen van boeken op de ontwikkeling van het kind?
2. Wat zijn de huidige ontwikkelingen rondom leesmotivatie van kinderen?
3. Hoe zou goed leesonderwijs vormgegeven moeten worden?
4. Welke werkvormen en activiteiten kunnen op school ingezet worden ter bevordering van leesmotivatie?

Het doel van deze deelvragen is de lezer duidelijk te maken wat het belang is van goed leesonderwijs ten behoeve van de leesmotivatie en ontwikkeling van een kind en hoe dit op de beste manier gedaan kan worden. Om zo informatie en handvatten te bieden aan onderwijsinstellingen om kwaliteitsonderwijs op leesgebied te kunnen bieden aan hun leerlingen. Met het praktijkonderzoek kan er hopelijk geconcludeerd worden dat met het inzetten van een uur motiverend en afwisselend leesonderwijs per week een stijgende lijn te vinden is in de leesmotivatie van een kind. Wat van waarde is voor de ontwikkeling van een kind.

1. Literatuur

1.1 Wat zijn de invloeden van het lezen van boeken voor de ontwikkeling van het kind?

Kinderen en jongeren die veel lezen belanden hoger op de maatschappelijke ladder. Leerlingen die in hun vrije tijd lezen, lezen beter dan hun leeftijdsgenoten die niet vaak lezen. Veel lezende leerlingen scoren vooral hoger op (omvang van) woordenschat, technisch lezen, leessnelheid, spellingsvaardigheid en tekstbegrip. Maar ook op schoolsucces en intelligentie (Mol, 2010). Wanneer er op vroege leeftijd al geen goede basis leesvaardigheid is of er geen mogelijkheden geboden worden voor goed leesonderwijs, heeft dat gevolgen voor de toekomst van het kind. Een goede leesvaardigheid is van het allerhoogste belang voor de schoolloopbaan, maar ook later op sociaal-emotioneel gebied en het maatschappelijk functioneren van leerlingen. Eén op de negen mensen in Nederland tussen de 16 en 65 jaar is laaggeletterd. In totaal zijn dat 1,3 miljoen Nederlanders die veel moeite hebben met lezen en schrijven (Buisman & Houtkoop, 2014). Het lezen is een basisvaardigheid waar andere vaardigheden op leunen, bijvoorbeeld rekenen en wereldoriëntatie (Vernooy, 2006). Kinderen die niet vaardig lezen zullen op latere leeftijd problemen ondervinden wanneer ze op het voortgezet onderwijs lappen tekst moeten leren. Ze zullen proberen om met hun intelligentie deze zwakke plek te maskeren, maar naarmate ze meer gaan leren en de leer- en leesstof moeilijker worden zullen ze merken dat ze moeilijker mee kunnen komen dan de leerlingen die een betere leesvaardigheid hebben (Tyre, 2013). De positieve gevolgen van leesvaardigheid kunnen al vanaf zeer jonge leeftijd beïnvloed worden. 70% van de peuters en kleuters aan wie voorgelezen is heeft voldoende woordenschat om een goede start te maken op school. Terwijl dit maar voor 30% van de niet-voorgelezen groep peuters en kleuters geldt (Mol, 2010). Ook heeft lezen effect op de communicatie tussen mensen. Door het lezen van fictie is het gemakkelijker je te kunnen verplaatsen in de ander (Stokmans, 2013). Tijdens het lezen verplaats je je ook in de situatie van een ander, zo helpt dit ook bij gesprekken met anderen. Het vrij lezen, het lezen van fictie in de vrije tijd, is duidelijk van invloed op het kind. Zowel op cognitief niveau als op sociaal niveau. Wat deze invloeden zijn zullen in deze deelvraag beantwoord worden.

1.1.2 Cognitieve invloeden

Zoals we al gelezen hebben draagt leesvaardigheid onder andere bij aan schoolsucces. Wanneer kinderen opgroeien met het lezen van boeken in hun vrije tijd zullen zij op school een voorsprong hebben op degenen die niet lezen. Zij zullen minder moeite hebben met het lezen van de lesstof, geschreven in schooltaal. Kenmerken van een verbeterde leesvaardigheid die bijdraagt aan schoolsucces zijn het automatiseren van leesprocedures, het vergroten van de woordenschat, het kennen van betekenissen van dezelfde woorden in een andere context en het eenduidig kunnen verwoorden van gedachtenlijnen. Het bestuderen van lesstof gaat gemakkelijker. Dat laatste is vooral van belang in het voortgezet onderwijs waar het niveau van de lesstof stijgt. Het zogenoemde academisch leren steunt sterk op de linguïstische intelligentie (taalgevoel) en het logisch, inductief denken. Beide vaardigheden kunnen worden geprikkeld door het lezen van fictie. Ook helpt het lezen van fictie bij het verhogen van wereldkennis. Door fictie wordt men wijzer over wereldse en maatschappelijke zaken, een boek staat vol ervaringen van een ander, van de hoofdpersoon. Het lezen van fictie is een veilige manier om te experimenteren met nieuwe situaties. Men leest over situaties

die hij of zij zich kan voorstellen maar (nog) nooit heeft beleefd. Het verhaal geeft een leidraad hoe men zich zou kunnen gedragen in zo'n situatie. Er is daardoor sprake van leren door middel van indirecte ervaringen. De lezer leert van de ervaringen van het personage en haalt daar kennis uit (Stokmans, 2013). Onderzoek aan de Universiteit van Boston in 2013 toonde dat mensen die fictie lezen en zich emotioneel betrokken voelden bij het verhaal, daarna bij een test een hoger niveau van empathie toonden dan de mensen die non-fictie gelezen hadden (Bal & Veltkamp, 2013): "Increase of empathy is important for people because empathy is positively related to creativity, performance at work, and prosocial and cooperative behaviors".

De genoemde kenmerken van leesvaardigheid komen tot stand door het cognitief engageren met de tekst. Dat doet de lezer door absorptie en reflectie. Absorptie is de inleving van de lezer in de tekst. Het verhaal is sturend voor de leeservaring. Dit neemt de lezer mee in het verhaal, in de ervaringen van het personage en de situaties die in het verhaal voorkomen. Daarna komt de reflectie. De lezer neemt afstand van de tekst en laat zijn gedachten over de tekst gaan. Dit is het moment dat de lezer leert van hetgeen hij gelezen heeft en het verhaal interpreteert. Voor beide wordt gebruik gemaakt van buitentekstuele informatie. Wat vooral van pas komt bij het interpreteren van lesstof, geschreven in schooltaal. Het lezen van boeken in zijn algemeen, los van het lezen van lesstof, heeft ook positieve gevolgen op het cognitief handelen van de lezer. Dit heeft positieve gevolgen voor de werkhouding en metacognitie van de lezer (Stokmans, 2013):

- ✧ De lezer kan zich langer concentreren en is niet snel afgeleid. Dit werkt ook positief in de klas waar leerlingen snel afgeleid kunnen zijn door groepswork van anderen of activiteiten van anderen. De leerling heeft geleerd zich te concentreren op de eigen taak en zich niet te laten afleiden door anderen om zich heen door het veelvuldig lezen.
- ✧ De lezer krijgt meer inzicht doordat lezen aanzet tot reflecteren over het eigen handelen en handelen van anderen om zich heen. Als een lezer al reflecteert en streeft naar meer inzicht en integratie van verschillende ideeën bij het lezen van een verhaal, past hij of zij dat ook toe bij het bestuderen van lesstof. Hierdoor is de lezer beter in staat verschillende gedachtelijnen in een informatieve tekst uit elkaar te houden en deze te integreren tot een standpunt.
- ✧ De lezer creëert een kritische houding, wat de eerste stap naar zelfregulerend leren is. De lezer is als leerling niet alleen meer aangewezen op de feedback van de leerkracht en mededelingen maar is van 'nature' kritisch over het eigen handelen.

1.1.2 Sociale invloeden

Mensen houden ervan met elkaar te praten en meningen over zaken te delen en daarover in gesprek te gaan. Mensen willen nagaan wie hetzelfde denken als zij of willen een eigen mening vormen. Het lezen van fictie is een eerste confrontatie met een mening over het onderwerp, een boek staat namelijk vol met meningen van iemand anders (Punt & de Krosse, 2012). Taal is een sociaal proces. Het geeft een aanleiding om personen uit een gemeenschap bij elkaar te brengen waarbij men naar aanleiding van een verhaal opinies en reacties van anderen kan peilen en de eigen gedachten kan ordenen. Aspecten van positieve gevolgen van leesvaardigheid op sociaal-emotioneel niveau kunnen worden opgedeeld onder de noemers kennis, vaardigheden, attitude en reflectie. Hieronder wordt ingegaan op aspecten op het gebied van reflectie en vaardigheden. Alle aspecten van de positieve gevolgen van leesvaardigheid staan samen in tabel 1 vormgegeven als competentiedoelen voor het lezen van fictie in de vrije tijd, opgedeeld in kennis, vaardigheden, attitude en reflectie.

Reflectie

Zoals we al gelezen hebben kan de lezer indirect leren van de ervaringen van een personage uit een boek. Er zijn veel boeken die ingaan op de relatie tussen burger en staat, de basisprincipes van een democratische rechtsstaat, hoe het sociale en culturele leven in Nederland vormgegeven kan worden, de multiculturele samenleving etc. Deze verhalen worden door verschillende hoofdpersonen en uit verschillende invalshoeken verteld, wat ervoor zorgt dat een lezer het verhaal beter onthoudt omdat het verhaal een kader geeft voor implicaties van deze kennis. Als een lezer op deze verhalen reflecteert door het verhaal te koppelen aan deze tijd, leidt het verhaal tot vergaand inzicht wat gebruikt kan worden in het dagelijks leven als burger. De participatie van een sociaal democratische burger omvat onder andere het toepassen van sociaal communicatieve vaardigheden. Malte Dahrendorf is het hier echter niet mee eens. Hij stelt dat de maatschappij waarin wij leven de noodzaak schept aan ontspanning en evasorisch (ontspannend, ontsnappen aan de dagelijkse werkelijkheid) lezen. In de teksten wordt een schijnwerkelijkheid aangeboden, waarin aan deze behoefte tegemoetgekomen wordt. De onmondigheid en het gebrek aan kritische ingesteldheid tekenen zowel de motivatie als de literatuur zelf (Ghesquière, 2009). Dit zou dus betekenen dat als een niet kritische lezer dit soort verhalen leest hij of zij een verwrongen beeld kan krijgen van wat werkelijkheid is. Hierin heeft een leerkracht een bemiddelende rol, de leerkracht moet lezers bijbrengen hoe ze fictie en werkelijkheid van elkaar kunnen onderscheiden om tot kritisch lezer te worden.

Vaardigheden

Voor interculturele communicatieve vaardigheden is het nodig om te kunnen zeggen wat men bedoelt. Daarvoor zijn uitdrukkingsvaardigheid, woordenschat, redeneerlijn en structuurkenmerken belangrijk. Ook moet er rekening met de ontvanger gehouden worden. Het is belangrijk dat men zich in de ontvanger kan inleven (empathie) en dat men openstaat voor reacties van de ander (openheid) (Stokmans, 2013). Door het lezen van fictie is het gemakkelijker je te kunnen verplaatsen in de ander en minder afgeschrikt te worden door het onbekende. Fictie is een simulatie van wat er in de ‘echte wereld’ gebeurt. Door de verhalen te lezen begrijpen mensen de wereld beter en weten ze beter hoe ze moeten reageren op anderen. Ze leren over de menselijke psychologie door te voorspellen wat het karakter uit het boek zal gaan doen, op basis van wat ze gelezen hebben over de gedachten en gevoelens van het karakter. Dit doet een lezer door een gebeurtenis vanuit de ogen van het karakter te bekijken, alsof hij of zij het zelf daadwerkelijk ervaart (Bal & Veltkamp, 2013). Deze vaardigheden komen voort uit groter vertrouwen in eigen competenties en de openheid om nieuwe situaties tegemoet te treden.

Dit verhoogde inlevingsvermogen zorgt voor een juiste communicatieve houding. De juiste communicatieve houding is ook goed voor de samenwerking in een multiculturele klas. Een open houding zorgt op klassenniveau voor een aangename tolerante leeromgeving. Iedere ervaring en/of mening mag gedeeld worden omdat het bij iedereen kan bijdragen aan inzicht in de lesstof. Het verkrijgen van meer inzicht in de lesstof draagt bij aan meer motivatie om naar school te gaan en samen met leerlingen iets nieuws te leren. Leerlingen hebben een open houding door het hebben van (indirecte) ervaring met nieuwe situaties door het lezen van fictie door de al eerder genoemde reflectie op de indirecte ervaring via het gelezen verhaal.

TABEL 1 COMPETENTIEDOELEN VOOR HET LEZEN VAN FICTIE IN DE VRIJE TIJD
(STOKMANS, 2013)

Kennis	• Taal en schooltaal • Historische kennis • Wetenschappelijk en vakkennis • Kennis van maatschappelijke en sociale issues
Vaardigheden	• Hogere leesvaardigheid in de vorm van integratie van informatie en reflectie op argumenten • Inlevingsvermogen • Interculturele communicatie
Attitude	• Open houding • Vertrouwen in eigen kunnen • Verantwoordelijkheid voor zichzelf en ander
Reflectie	• Kritisch over eigen handelen • Kritisch over maatschappelijke en culturele issues • Kritische over sociale interactie (omgaan met anderen)

Dat het lezen van fictie in de vrije tijd positieve gevolgen heeft op een kind is duidelijk, maar om deze doelen te halen is een willekeurig leesboek niet voldoende. Om deze doelen te behalen is het nodig om vaker een roman te lezen waarin sociale thema's behandeld worden, thema's waarin onbekende en niet vertrouwde perspectieven geboden worden. De lezer moet dan ook over deze thema's reflecteren en discussiëren met anderen. De keuze van een maatschappelijk geëngageerd boek, de betekenisgeving, zingeving en discussie over het boek zijn van belang voor het stimuleren van de sociale en cognitieve ontwikkeling (Stokmans, 2013). Dit klinkt vrij zwaar voor kinderboeken, maar er zijn genoeg kinderboeken omtrent maatschappelijke thema's geschreven, boeken met een boodschap. Zo kan een spannend avonturenboek sterk maatschappijbevestigend zijn (Ghesquière, 2009). Kinderen kunnen begeleid worden in het reflectieproces door middel van bijvoorbeeld klassikale of individuele leesgesprekken.

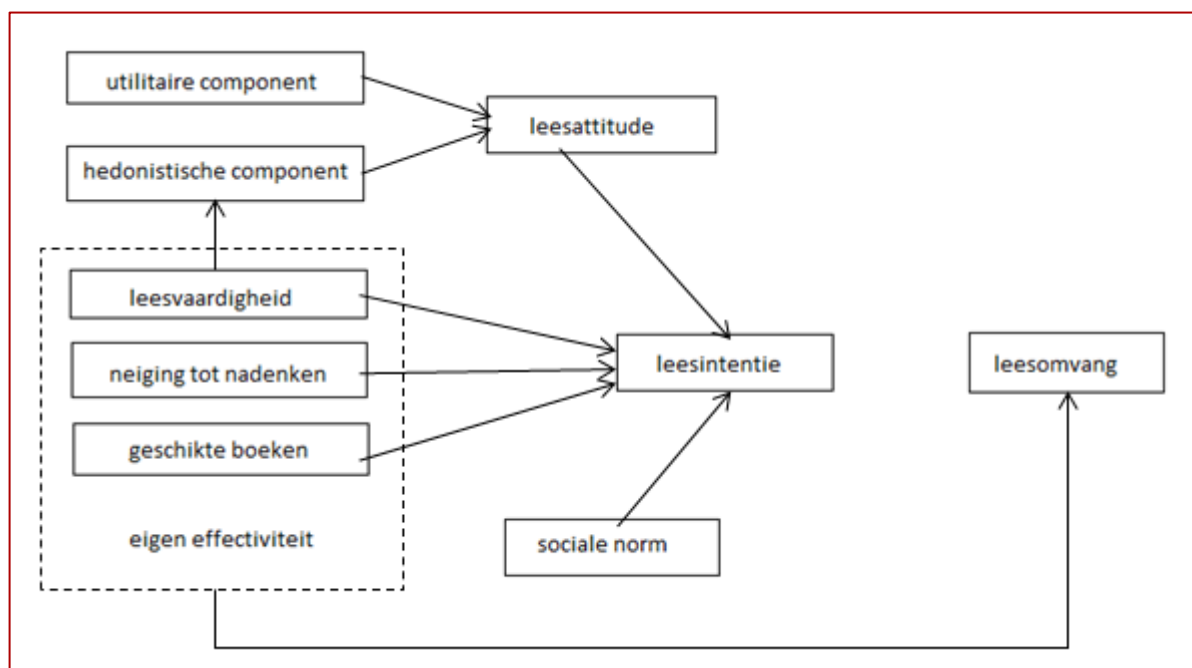
Een achterstand op leesniveau heeft zeer negatieve gevolgen voor een kind op latere leeftijd, op school maar ook in de maatschappij. Lezen is dan ook van enorme invloed op cognitief en sociaal gebied. Op cognitief gebied zijn de voordelen vooral dat het lezen van teksten voor school makkelijker is, academisch leren steunt op het linguïstisch denken. Dit kan geprikkeld worden door het lezen van fictie. Lezen helpt ook bij het vaardig zijn in concentreren en het hebben van meer inzicht, wat leidt tot reflecteren op eigen handelen en het creëren van een kritische houding.

Op sociaal niveau leert lezen een mens inzicht te verkrijgen in andere mensen en situaties. Dit heeft tot gevolg dat men zich beter kan inleven in anderen doordat men zich tijdens het lezen verplaatst in het karakter uit het boek. De lezer beleeft het verhaal door de ogen van iemand anders en zijn of haar beweegredenen voor het handelen op die manier. Op klassenniveau zorgt deze vaardigheid voor een beter klassenklimaat. Leerlingen hebben een open houding door het (indirect) ervaring hebben met nieuwe situaties.

1.2. Wat zijn de huidige ontwikkelingen rondom leesmotivatie van kinderen?

1.2.1 Welke oorzaken zijn er voor de vermindering van leesmotivatie?

Uit een recent onderzoek door PIRLS in 2011 blijkt dat een groot deel van de Nederlandse leerlingen lezen niet leuk vindt. 27% van de Nederlandse kinderen zegt lezen niet leuk te vinden, tegen 15% van het internationaal gemiddelde. Slechts 20% van de Nederlandse leerlingen vindt lezen leuk. Dat is erg weinig, slechts drie landen hebben in dit onderzoek een lager gemiddelde dan Nederland (Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop, & Verhoeven, 2012). Oorzaken hiervan kunnen motivatie en zelfvertrouwen zijn. Slechts 65% van de leerlingen in Nederland is gemotiveerd om te gaan lezen, wat erg laag is. En ook is een groot deel van de Nederlandse leerlingen niet zeker over hun eigen leerprestaties. Dit zijn oorzaken die een grote rol spelen bij het leesplezier van kinderen. Leesattitude wordt omschreven als een aangeleerde predispositie om op een positieve of negatieve wijze te reageren op het fenomeen 'lezen'. In een attitude worden alle ervaringen, emoties, belevenissen en bespiegelingen over het lezen samengebracht in een geheugenstructuur (Stokmans, 2013). Deze structuur bepaalt wat je van iets vindt en hoe je ergens over denkt op basis van eerdere ervaringen. Dat komt overeen met de theorie van beredeneerd gedrag, 'Theory of Planned Behavior' volgens Azjen. Het voorspellen van beredeneerd gedrag is volgens deze theorie mogelijk omdat het bijna altijd het gevolg is van een voornemen of een intentie (Stokmans, 2006). De intentie om te lezen neemt toe wanneer de leerling vindt dat er meer voordelen zijn om te lezen dan nadelen. Dit is een soort onbewuste afweging. Naast deze attitude spelen de sociale norm en eigen affectiviteit ook een rol om het gedrag uit te voeren. De sociale norm is de sociale druk die iemand uit zijn omgeving ervaart. De sociale norm kan een remmende of stimulerende invloed op een persoon hebben. De eigen effectiviteit is de inschatting door de persoon of hij of zij zichzelf ertoe in staat vindt het beoogde gedrag te vertonen. Factoren die daarbij meespelen zijn leesvaardigheid, beschikbaarheid van 'geschikte' boeken en de neiging tot nadenken (Stokmans, 2006). Neiging tot nadenken betekent het plezier dat iemand beleeft aan cognitieve inspanning. De theorie van beredeneerd gedrag volgens Azjen heeft Stokmans toegepast op leesattitude en verwerkt in figuur 1. Het is natuurlijk af te vragen of kinderen daadwerkelijk zo diep nadenken voor ze besluiten een boek uit de kast te pakken en dat te lezen, maar deze factoren spelen in ieder geval een rol. In het volgende hoofdstuk zal verder worden ingegaan op de samenhang tussen lezen en leesmotivatie.



FIGUUR 1 THEORIE VAN BEREDENEERD GEDRAG INGEVULD DOOR LEZEN (STOKMANS, 2013)

Een andere reden voor de daling van de leesmotivatie is de opkomst van de moderne apparatuur in de laatste jaren. Onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau dat er in de afgelopen dertig jaar een sterke daling in het lezen van boeken is, met 11%. Aan te nemen is dat dit aantal bij de jeugd van tegenwoordig nog veel hoger ligt, omdat er in dit onderzoek ook nog leesgewoontes van ouderen meegerekend zijn. En veel 50-plussers lezen nog erg veel. De ouderen zijn niet opgegroeid met een tv, laat staan iPad, internet en mobiele telefoons. Het is algemeen bekend dat het veelvoudige gebruik van mobiele telefoons en iPads zorgt voor concentratieproblemen, slaapproblemen en zelfs depressie (Saeb S, 2015). Uit recent onderzoek (2013) blijkt dat bijna alle 3-jarigen televisie, video of dvd kijken; rond 60% kijkt zeven dagen in de week en meer dan 80% kijkt door de week of in het weekend dertig minuten of langer tv per dag (Raaijmakers, 2013). Kinderen groeien tegenwoordig al van jongs af aan op met het kijken van tv en het spelen op iPads. Een gemakkelijk middel om je kind te vermaken zonder dat hij of zij er iets voor hoeft te doen. Want een tv doet alles: het vertelt een verhaal, het geeft het beeld en geluid en zelfs ondersteunende muziek, wat je meeneemt in een verhaal. Een kind hoeft er niks meer voor te doen, geen woorden te lezen, geen beeld in zijn of haar hoofd te vormen en zijn of haar fantasie te gebruiken en op hetzelfde moment die fantasie te voeden.

Leerlingen besteden gemiddeld minder dan dertig minuten per dag aan lezen (buiten school). Als we naar de resultaten van het onderzoek kijken wordt duidelijk dat bijna de helft van de leerlingen dagelijks in een leesboek leest (zie tabel 4.7). Dit percentage is vrijwel gelijk gebleven ten opzichte van de resultaten van 2001. Ook leest het merendeel van de leerlingen minimaal wekelijks een tijdschrift. Dit percentage is omhooggegaan sinds 2001, toen las nog bijna de helft van de leerlingen nooit een tijdschrift. Ook lezen leerlingen in 2011 vaker een stripboek of een informatief boek dan in 2001.

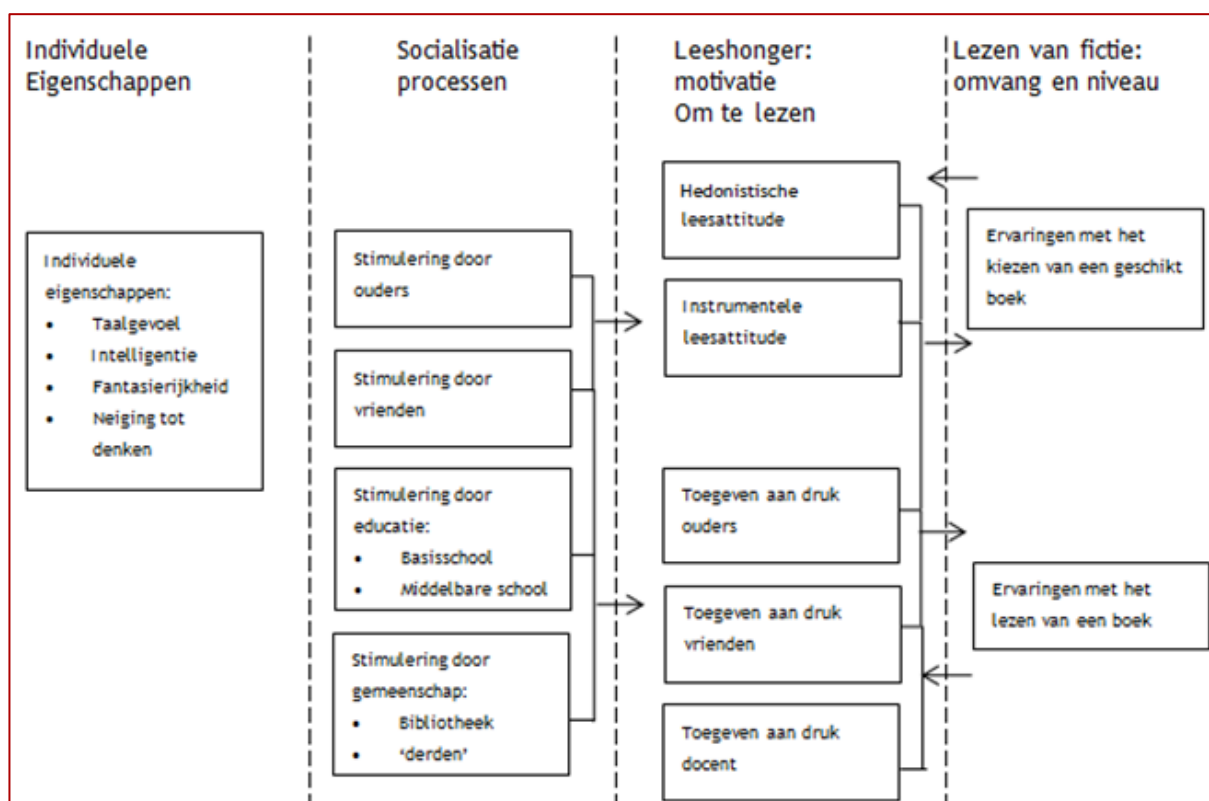
TABEL 2 PIRLS- EN TIMMS-2011

Tabel 4.7
Leesmaterialen, door de leerlingen, in percentages

Leesmaterialen	% Leerlingen					
	PIRLS-2001 (n=4019)		PIRLS-2011 (n=3865)			
	nooit of bijna nooit	elke dag of bijna elke dag	nooit of bijna nooit	1 of 2 keer per maand	1 of 2 keer per week	elke dag of bijna elke dag
Verhalen of leesboeken	13	48	13	12	30	45
Informatief boek	30	18	23	24	33	20
Tijdschriften	48	12	29	20	30	21
Stripboeken	29	22	21	19	29	31
Kranten	59	9	59	18	16	7

1.2.2 Hoe kunnen kinderen gemotiveerd worden tot lezen?

Voor het aanwakkeren van leesmotivatie zijn twee belangrijke basiselementen nodig. Namelijk leesattitude en de verleiding die geboden wordt vanuit de sociale omgeving door middel van impliciete en expliciete druk om te gaan lezen. Stokmans heeft hiervoor een figuur ontwikkeld (zie onderstaande tabel) dat laat zien welke factoren allemaal meespelen bij het ontwikkelen van leesmotivatie, of zoals zij het noemt *leeshonger* (Stokmans, 2013). Aan de hand van deze grafiek wil ik uitleggen hoe kinderen gemotiveerd kunnen worden tot het lezen.



FIGUUR 2 HET ONTWIKKELEN VAN LEESHONGER (STOKMANS, 2013)

Individuele eigenschappen

Het gaat hier om de eigenschappen van een kind die ervoor zorgen dat een kind gemakkelijker een tekst kan lezen en die ook kan interpreteren. Taalgevoel, intelligentie, fantasierijkheid zijn deze eigenschappen. Als een kind intelligent is en een groter taalgevoel heeft zal het sneller zelf gaan lezen en dit leuk vinden, omdat het merkt dat hij of zij dit kan. Een belangrijk aspect van leesplezier is het kunnen gebruik van de fantasie; door het gebruiken van de fantasie komt het verhaal tot leven. Ook de neiging tot denken is van belang. Dat zorgt ervoor dat een kind gaat nadenken over het geen hij of zij gelezen heeft, het reflecteren op een tekst. Dat zorgt ervoor dat de gelezen tekst meer wordt dan alleen een verhaaltje. Deze individuele eigenschappen zijn niet alleen van belang bij het lezen van een tekst, ook bij het voorgelezen worden maakt een kind gebruik van deze eigenschappen.

Socialisatieprocessen

Dit is de extrinsieke motivatie die een kind tot het lezen brengt. Drie belangrijke werelden die van invloed zijn voor de leesmotivatie zijn het ouderlijk milieu, de school en de gemeenschap.

Ouders

Ouders zijn van onschatbare waarde als het gaat om leesmotivatie. Er zijn veel redenen waarom ouderbetrokkenheid van positieve invloed op een kind is.

- ✧ Ouders zijn vaak de eerste personen die kinderen met boeken en leeservaring in aanraking brengen. Ouders lezen hun kinderen voor en geven hun de mogelijkheid om boeken te kunnen lezen en zouden dat ook moeten stimuleren.
- ✧ Door veel voorgelezen te worden, zelf te lezen en over boeken te praten ontwikkelen kinderen een positieve leesattitude (Stichting Lezen, Ouders betrekken bij het lezen: over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij leesopvoeding thuis, 2014).
- ✧ Van elk jaar dat een kind leest of wordt voorgelezen gaan de latere inkomensmogelijkheden omhoog. Wanneer ouders 87 uur per jaar, dat is vijf keer in de week 20 minuten voorlezen, zou dat een kind later al helpen om zichzelf goed te onderhouden (Duursma, 2011).
- ✧ Vaders zouden ook vaker moeten voorlezen, aangezien die vaak een complexer taalgebruik hebben en meer abstracte taal is goed voor de taalontwikkeling van het kind.
- ✧ Ouders hebben de mogelijkheid hun kind boeken te verschaffen die afstemmen op de interesses van hun kind. Ouders kunnen op een ongedwongen manier met hun kind over boeken praten, ze samen lezen en ze samen uitkiezen. De kans dat een kind uitgroeit tot lezer wordt vijf keer zo groot wanneer ouders een actieve leesopvoeding voeren. Dat in tegenstelling tot de invloed van vrienden of van een leerkracht. De invloed van vrienden is 3,5 keer zo groot, dat van een docent maar 1,5 keer (Duursma, 2011).

School

Op school is kwalitatief leesonderwijs van cruciaal belang voor de leesmotivatie. Dat begint al bij het leren lezen. Dit de belangrijkste stap, omdat hier de stap wordt gemaakt van voorlezen naar zelf lezen. Positieve ervaringen zijn van belang voor het ontwikkelen van een positieve leesattitude. Als het aanleren van lezen niet goed genoeg gebeurt zal een leerling ook geen positieve indrukken opdoen van het lezen. Dat geldt ook als kinderen ouder worden en begrijpend lezen krijgen op school. Begrijpend lezen zorgt ervoor dat een kind niet alleen een tekst kan lezen maar ook begrijpt wat het gelezen heeft. Onderzoek in de Verenigde Staten toonde aan dat slechts 1% van de lestijd besteed werd aan expliciete instructie van leesstrategieën. In Nederland werd na onderzoek een grotendeels zelfde resultaat gevonden (Elsäcker, 2002). Dat is veel te weinig om goed leesonderwijs aan te kunnen bieden, wat tot slechtere resultaten leidt. De PISA-resultaten uit 2010 laten zien dat ongeveer 14% van de vijftienjarigen niet in staat is de letterlijke betekenis van een tekst te achterhalen. En dat ongeveer

25% van de vijftienjarige leerlingen alleen maar in staat is wie-wat-waar-vragen te beantwoorden (Stokmans, 2013). Dit komt niet ten goede aan de leesmotivatie van deze kinderen.

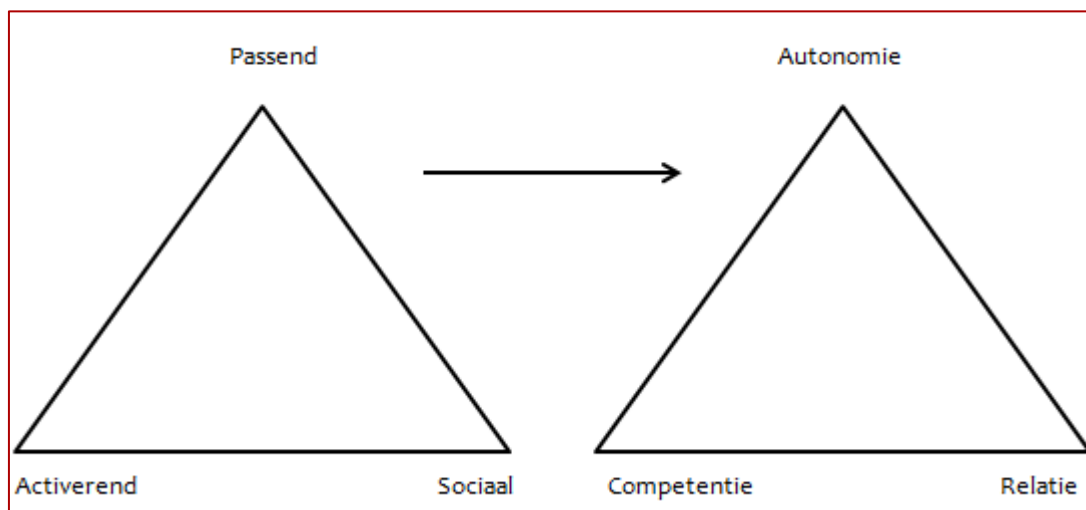
Gemeenschap

De bibliotheek is onderdeel van de gemeenschap. Andere invloedrijke componenten van de gemeenschap van een kind zijn bijvoorbeeld de oppas, de naschoolse opvang, de ouders van vriendjes en vriendinnetjes. Ook zij kunnen kinderen stimuleren te gaan lezen. Deze sociale omgeving kan naast het dragen van de zorg voor de leessocialisatie een kind er ook toe verleiden een boek te gaan lezen. Die verleiding kan voortkomen uit de wens van het kind om een boek te gaan lezen of de wens om de sociale component tegemoet te komen. Een sociale druk is niet hetzelfde als een socialisatieproces, aangezien de sociale druk specifiek op het heden is gebaseerd en niet op ervaringen uit het verleden. Socialisatieprocessen zijn weer op te delen in twee vormen. Een expliciete en impliciete vorm. De expliciete vorm houdt in dat een kind geïnstrueerd wordt een boek te lezen. Wat het kind een keuze geeft, dus ook om het niet te doen. De impliciete vorm heeft vaak meer succes. Deze komt voort uit het geven van het goede voorbeeld en het kind dat het goede voorbeeld gaat volgen. Een andere impliciete vorm is bij het kind te informeren naar het boek, dat geeft het kind het gevoel dat het lezen van een boek van waarde is.

Het motiveren van een kind, het stimuleren van de leeshonger, hangt samen met zijn of haar leesattitude en de sociale omgeving. Ervaringen uit het verleden kunnen een kind doen kiezen of het wel of geen zin heeft om te gaan lezen en of het plezier beleeft. Deze attitude is beïnvloedbaar door de sociale omgeving van het kind. Hierbij zijn ouders van cruciaal belang omdat zij een enorme invloed kunnen hebben op de leesopvoeding, en daarmee direct de leesattitude, van hun kind. Ook hebben de school en de andere componenten uit de sociale omgeving een stuk verantwoordelijkheid voor de leesattitude. Zij kunnen een kind het goede voorbeeld geven, interesse tonen en instrueren om te gaan lezen. Hoe een school dit het beste kan vormgeven en stimuleren wordt in het volgende hoofdstuk beschreven.

1.3. Hoe zou goed leesonderwijs vormgegeven moeten worden?

Het resultaat van goed leesonderwijs zijn gemotiveerde lezers die lezen om te leren en voor hun plezier (Houtveen, 2013). Maar voordat er beschreven kan worden hoe goed leesonderwijs gegeven kan worden is het belangrijk te weten wat het doel van goed leesonderwijs is. Het doel van goed leesonderwijs is geletterdheid. Geletterdheid houdt in: het zelfstandig gebruiken van strategieën om betekenis aan tekst te ontleen, het gebruik van informatie uit tekst om conceptueel begrip op te bouwen, het mondeling en schriftelijk effectief communiceren van ideeën en het ontwikkelen van de intrinsieke wens om te lezen en te schrijven (Houtveen, 2013). De drie basisbehoeften om kinderen te laten leren zijn: competentie, autonomie en relatie (van der Bolt, 2006). Ook in leesonderwijs zijn deze drie behoeften van belang. Wanneer er in leesonderwijs aandacht wordt besteed aan deze aspecten en er activiteiten worden aangeboden die activerend en betekenisvol zijn en aanzetten tot samenwerking, voldoet het onderwijs daarmee aan de basisbehoeften en betekent dat dat er stimulerend onderwijs wordt aangeboden, wat daaropvolgend motiverend werkt. Deze basisbehoeften zijn verwerkt in een figuur waarin de samenhang tussen stimuleringsprincipes en basisbehoeften te zien zijn.



FIGUUR 3 WEERGAVE VAN DE SAMENHANG TUSSEN STIMULERINGSPRINCIPES EN BASISBEHOEFTE (VAN DER BOLT, 2006)

Passende en betekenisvolle activiteiten waarin de lezer centraal staat voorzien in de behoeften van de leerling aan autonomie; zijn of haar behoefte om aan anderen te laten zien dat hij of zij een uniek iemand is die ertoe doet. Activerende en stimulerende activiteiten voorzien in de behoefte van de leerling aan competentie; de behoefte te laten zien wat hij of zij kan. En de samenwerkingsactiviteiten met de leerkracht en andere leerlingen voorzien in de behoefte aan relatie; de behoefte om erbij te horen in de groep (van der Bolt, 2006). Veel van deze elementen en activiteiten zullen leerkrachten bekend voorkomen en zullen vaak ook in de praktijk al toegepast worden zonder dat daar bewust bij wordt stilgestaan. Het figuur maakt de leerkracht nog eens bewust van wat hij of zij al doet of toepast in het leesonderwijs. Deze elementen zijn belangrijk om passend leesonderwijs te kunnen bieden dat kinderen op verschillende punten stimuleert en motiveert. Niet alleen leesonderwijs heeft wat aan deze punten, elke vorm van onderwijs. Dat maakt ze daardoor alleen maar belangrijker.

1.3.1 Verschillende benaderingen in leesonderwijs

Om specifiek in te zoomen op leesonderwijs heb ik verschillende soorten leesonderwijs uitgezocht. Verscheidene auteurs hebben onderzoek gedaan naar verschillende lezersgerichte benaderingen binnen het fictie- en literatuuronderwijs (van der Bolt, 2006), met het doel om terugval in leesgedrag tegen te gaan en lezers te (blijven) stimuleren om te lezen.

- ✧ *Betekenisvol en passend maken van aanbod van fictieonderwijs*
Het betekenisvol en passend maken van fictieonderwijs is vooral van nut in de bovenbouw en het begin van het voortgezet onderwijs. Het heeft tot doel het promoten van overgangsliteratuur. Met overgangsliteratuur wordt de overgang van jeugdliteratuur naar inhoudelijk wat meer volwassen literatuur bedoeld. Door overgangsliteratuur te promoten wordt er geprobeerd die overgang te vergemakkelijken. Het is belangrijk daarbij te letten op niveau- en interesseverschillen tussen de leerlingen. Niet iedereen heeft hetzelfde niveau of zit in dezelfde fase of interessegebieden als een ander. Toch is dit praktisch gezien lastiger, het is niet gemakkelijk om voor elk kind uit de klas een passend repertoire aan boeken aan te kunnen bieden. Dat differentiatieproces neemt veel tijd en geld in beslag.
- ✧ *Van reflectief en kritisch kijken naar de tekst naar belevend en actief lezen door de lezer*
In een fictiedossier, een vorm van een leesportfolio, wordt het accent gelegd op het persoonlijk verslag van het gelezen boek, met nadruk op de persoonlijke beleving en emotie van de lezer. Zo wordt er meer van de lezer gevraagd dan puur en alleen tekstueel gerichte vragen die te maken hebben met het doel van de tekst, de motieven van de auteur en dergelijke zaken. Er wordt in een fictiedossier een beroep gedaan op zowel de kritisch-analytische leeshouding van de lezer als op het lezen met overgave. Het gaat hierbij echt om de lezer zelf en niet zo zeer om de tekst.
- ✧ *Zelfverantwoordelijk en reflectief leren en werken en eigenaarschap*
De keuzevrijheid van de leerling wordt gestimuleerd doordat de leerling zelf de boeken kan kiezen die hij of zij wil lezen. Hierbij wordt een leesportfolio ingezet. Door middel van het leesportfolio wordt zelfevaluatie en zelfverantwoordelijk leren bevorderd, door middel van gerichte reflectieve vragen. Door de zelfreflectie en eigen keuze die de leerling kan maken krijgt hij of zij inzicht in zijn eigen leerprocessen en leerstrategieën en gaat de leerling daardoor meer nadenken over zijn eigen competenties en vaardigheden.
- ✧ *Samenwerkend en sociaal leren*
Deze vorm van onderwijs wordt vooral vormgegeven door het bespreken met de leerkracht en/of de andere leerlingen van verhalen en de problematiek die uit verhalen komt. Dit heeft zeker positieve gevolgen voor het verbeteren van taalonderwijs bij voornamelijk jonge kinderen bij het interactief voorlezen. De coachende rol van de leerkracht is veel meer construerend, ondersteunend en voortbouwend in plaats van instructief en voorschrijvend. Een voorbeeld van deze onderwijsvorm is bijvoorbeeld het klassikaal bespreken van complexe gebeurtenissen en passages uit verhalen in kringgesprekken. De leerlingen zoeken met elkaar oplossingen voor de problemen uit het verhaal. De mening van de leerkracht is in deze gesprekken gelijk aan die van de leerling.

In deze benaderingen komen de aspecten van de samenhang tussen stimulering en basisbehoeften ook terug: de autonomie van het zelf kunnen, de competentie van het reflecteren en de relatie van het samenwerken. Om het concreter te maken kijken we naar het leesonderwijs en de werkvormen die in de basisschool over het algemeen ingezet worden en welke daar op klassenniveau aan toegevoegd kunnen worden. Over het algemeen ziet leesonderwijs er in de praktijk zo uit: Er zijn drie groepen: 1. de groep goede lezers, 2. de groep lezers met een normaal ontwikkelingsverloop en 3. de zwakke lezers. Er wordt gezamenlijk gestart en daarna mogen de goede lezers zelfstandig gaan beginnen met lezen in een boekje dat bij de methode hoort. De overige leerlingen beginnen met een instructiedeel, in deze periode wordt een klein stukje voorgelezen. Dan worden er opdrachten gemaakt. De middengroep mag vervolgens ook gaan lezen in een bijbehorend methodeboekje, terwijl de leerkracht

met de zwakke lezers aan de slag gaat door middel van extra instructie en daarna mogen ook zij nog even zelfstandig lezen (Houtveen, 2013). Het nadeel van deze methode is dat er veel tijd verloren gaat en juist de zwakke leerlingen die meer zouden moeten lezen veel te weinig leestijd hebben.

Veel voorkomende werkvormen in het leesonderwijs ten behoeve van leesbevordering zijn de boekbespreking en de leeskring. Voorlezen en vrij lezen zijn leesvormen die meestal gebruikt worden om het lezen te bevorderen. Soms werken scholen ook met bijvoorbeeld niveaulezen, tutorlezen of duolezen. Bij het niveaulezen lezen kinderen in groepjes van hetzelfde leesniveau, vaak onder begeleiding van bijvoorbeeld een leesouder. Bij het tutorlezen leest een kind uit de onderbouw (of twee kinderen) onder begeleiding van een kind uit de bovenbouw. Tijdens duolezen lezen twee kinderen uit dezelfde groep om de beurt een stukje tekst hardop voor, zij letten op elkaar en verbeteren elkaar wanneer er een fout wordt gemaakt om zo van elkaar te leren. Een valkuil bij het niveaulezen kan echter zijn dat de nadruk wordt gelegd op het technisch lezen, dat er teveel gelet wordt op het verbeteren van fouten.

1.3.2 Praktisch in de klas

Het integreren van de bovengenoemde punten in het dagelijks leesonderwijs lijkt moeilijker dan het is. Er zijn verschillende activiteiten en aandachtspunten die gemakkelijk in het dagelijkse klassenleven kunnen worden ingezet of waarop gelet kan worden om zo goed mogelijke begeleiding en kwalitatief leesonderwijs aan de leerlingen aan te kunnen bieden (Houtveen, 2013):

1. *Organiseer ondersteuning bij het hardop lezen*
Deze ondersteuning is in te delen in lichtere en zwaardere ondersteuning. Lichtere ondersteuning is voor de betere lezers. Hier spreekt men dan van duolezen, zoals al eerder is beschreven. Zwaardere ondersteuning is nodig voor leerlingen van wie de leesontwikkeling niet zo goed is. Dan is er sprake van tutorlezen of het lezen met behulp van tekst-naar-spraak software, waarbij de leerling in koor of in echo meeleest.
2. *Observeer of leerlingen daadwerkelijk lezen*
Het is belangrijk dat een leerkracht oplet of er daadwerkelijk gelezen wordt en dat het niet het geval is dat de tijd een beetje uitgezeten wordt door de leerlingen. Dit kan gedaan worden door rondlopen in de klas en het observeren van de leerlingen. Dit schept ook gelegenheid om met sommige kinderen kort in gesprek te gaan over hun boek, over het lezen of over eventuele ondersteuning die een kind nodig zou kunnen hebben.
3. *Ondersteun bij de boekkeuze*
Zoals we in deelvraag 2 hebben kunnen lezen hebben ouders de meeste mogelijkheden om invloed uit te oefenen bij het kiezen van een boek. Zij kennen hun kind het beste en hebben de tijd en ruimte om passende boeken uit te zoeken en aan te bieden. Daarbij is het wel belangrijk om het kind zelf de keus te laten welk boek het wil lezen en moet het kind het boek ook echt leuk vinden. Bij het kiezen van een boek in de klassenomgeving is het van belang dat de leerkracht ondersteuning biedt. Vooral bij zwakke lezers is het kiezen van een boek soms erg lastig. Het helpt dan om, na een gesprek met het kind, een kleine selectie boeken aan te bieden waaruit het kind kan kiezen. Meningingen van klasgenoten zijn ook belangrijk. Het zou daarom een idee kunnen zijn een logboekje of een beoordelingsformulier in elk boek te leggen. Dat kan andere leerlingen helpen bij het kiezen van een boek.
4. *Bewaak de tijd*
Op school zou er per dag minimaal 35 minuten moeten worden ingepland om te lezen, waarvan er 20 minuten daadwerkelijk gelezen moet worden. Ook moet elk kind materiaal op tafel hebben liggen voor het geval dat het boek uit is of iets dergelijks. Daardoor wordt lopen tegengegaan, waardoor er minimale kans op afleiding is. Er zijn veel scholen die de dag beginnen met 15 minuten lang lezen. De leerlingen mogen dan van alles lezen, het is hun eigen keuze wat. Het effect daarvan is dat kinderen met elkaar in gesprek gaan over wat ze gelezen hebben en het anderen gaan aanraden (Punt & de Krosse, 2012). Bovendien wordt lezen door

deze activiteit normaal. Een onderdeel van de dagelijkse routine. Het voordeel is tevens dat het differentiëren tussen zwakkere en gevorderde lezers eenvoudig is omdat kinderen een vrije keus hebben in wat ze willen lezen.

5. *Praat met kinderen*

Voorafgaand aan en na het lezen moet er ook gepraat worden over de opgedane leeservaring. Praten over een tekst is zeer bevorderlijk voor de leesmotivatie en bevordert ook het leesbegrip (Houtveen, 2013). Het geven van mini-leeslessen zijn goede werkvormen en kosten relatief weinig tijd als deze een paar keer per week worden gedaan.

6. *Sta model*

Voorlezen is hierbij het kernwoord. De leerkracht staat daardoor model als vloeiend lezer, maar ook als iemand die enthousiast is als lezer. Een boek dat met veel plezier wordt voorgelezen door de leerkracht wordt al snel populair bij kinderen om zelf te lezen.

In goed leesonderwijs moet het niet alleen om de prestaties gaan, om het technisch lezen, maar vooral om het kunnen inzetten van lezen als een gereedschap om aan het lezen plezier te beleven. Het moet voor kinderen vanaf het begin duidelijk zijn waarom het nuttig is om te kunnen lezen, om taken aan te bieden die relevant zijn voor de kinderen. Bijvoorbeeld in de vorm van boeken die interessant zijn voor de kinderen. Het lezen van teksten in plaats van losse woorden, en dan vooral het lezen van hele verhalen in boeken heeft vele voordelen (Houtveen, 2013). Het vergemakkelijkt het lezen omdat het een context biedt, het bevordert motivatie omdat het interessanter is, en veel lezen over het zelfde onderwerp bevordert de woordenschatontwikkeling, de begripsvorming en het kritisch denken. Dat komt omdat je achtergrondkennis nodig hebt om iets te begrijpen.

1.4. Welke werkvormen en activiteiten kunnen op school ingezet worden ter bevordering van leesmotivatie?

Zoals we in de vorige deelvraag hebben gelezen ziet leesonderwijs er vaak hetzelfde uit. De lessen zijn vrij standaard en veel scholen komen niet verder dan zelfstandig lezen met een reflectieblad en het duolezen. Erg technisch gericht dus, maar wat juist zo belangrijk is voor leesmotivatie is niet de techniek maar juist alle werkvormen omtrent lezen die kinderen kunnen enthousiasmeren om te lezen. En dat verhoogt de leesmotivatie. Onderzoek toont aan dat leraren die zelf plezier hebben in lezen meer tijd besteden aan werkvormen die leesmotivatie stimuleren dan leraren die niet graag lezen (Smits & van Koeven, 2013). Zoals we eerder hebben gelezen, leren leerlingen lezen door het lezen van zelfgekozen boeken. Belangrijke voorwaarden om tot voldoende leeskilometers te komen zijn persoonlijke intrinsieke motivatie, sociale interactie rondom lezen, vertrouwen in eigen kunnen en een goed boekaanbod. Maar wat kan de school doen om kinderen extrinsiek te kunnen motiveren?

Leesomgeving

Men moet geprikkeld worden door een sprekende omgeving. Als er door een omgeving geen belangstelling wordt gewekt zal men ook minder snel geprikkeld zijn om iets te gaan doen, te gaan leren of in dit geval: te gaan lezen. Op school zou een gewenste leesomgeving bestaan uit drie componenten: een stimulerend leesklimaat, een rijk aanbod aan boeken en een leesgekke leraar (Broersma, Nicolai, & Tans, 2002). Een klaslokaal zou een speciale leeshoek moeten hebben. Een plek die alleen en uitsluitend bedoeld is om te lezen. Een idee voor de inrichting van een 'boekenhoek' zou kunnen zijn: een lekker zittende hangbank of zitzakken en een paar leuke posters en kussens om het aan te kleden. Een boekenkast natuurlijk, met bijvoorbeeld een lijst met favoriete boeken uit de betreffende klas, een map met daarin boekverslagen en beoordelingen die kinderen kunnen helpen bij het kiezen van een boek. Behalve leesboeken zouden er ook informatieve boeken aanwezig moeten zijn, kinderen vinden het over het algemeen erg interessant om in informatieve boeken te bladeren. In de kleuterklassen kan een boekenhoek aangekleed worden met boeken en posters omtrent het thema dat die periode behandeld wordt in de klas. Wanneer een klaslokaal te klein is voor een complete boekenhoek is een luie hangbank vaak al genoeg. Het is belangrijk de kinderen ook de kans te bieden gebruik te maken van een boekenhoek, dit kan bijvoorbeeld tijdens de dagelijkse leestijd.

Leesgesprekken

Een andere manier van het stimuleren van het lezen door een kind is door middel van praten. Praten met een kind over boeken, over de verhalen die hij of zij heeft gelezen en zijn of haar mening, leert een kind kritisch zijn. Het stimuleert de metacognitie, het denken over eigen denken en handelen (Berends, 2013). Dat gebeurt niet altijd vanzelf, een kind heeft de begeleiding van een volwassene daarin nodig. Kinderen verwachten geleid en begeleid te worden door hun juf of meester. Niet door alles voor te zeggen of uit te leggen, maar door hun eigen mogelijkheden tot formuleren aan te spreken (Chambers, 2002). Dan komt de theorie van Aidan Chambers, een Brits schrijver, die veel gepubliceerd heeft over leesbevordering door met kinderen te praten, aan bod. Hij geeft met zijn 'Vertel Eens'-theorie en vragen handreikingen voor gesprekken met kinderen over hun leeservaringen, hoe die gesprekken het beste gevoerd kunnen worden. Het stellen van een 'waarom'-vraag is

bijvoorbeeld uit den boze. Als een kind zegt dat hij of zij het een mooi boek vond en de juf of meester antwoordt met de vraag waarom hij of zij dat vond, is dat een dooddooener waar een kind vaak van in de war raakt. Dit omdat 'waarom' snel agressief en bedreigend klinkt, alsof je je moet verdedigen. Daarbij komt het feit dat kinderen vaak de leerkracht proberen te pleasen. Als het antwoord maar goed is, dat telt. En bij een 'waarom'-vraag gaat het om een eigen mening, en die mening kan nog wel eens anders zijn dan de mening van de leerkracht (Chambers, 2002). Terwijl de leerkracht juist wil weten wat de mening van het kind is en zijn of haar gedachtegang wil weten. De vraag is daarnaast ook te groot. Je kunt niet snel een antwoord geven op de vraag waarom een boek mooi is. Dat is vaak de reden waarom kinderen op een 'waarom'-vraag zulke korte antwoorden geven zoals leuk, saai, mooi etc. Ook levert de 'waarom'-vraag vaak weinig op. Het is geen specifieke vraag, het is een te algemene vraag.

Hoe een gesprek over boeken en verhalen dan wel moet legt Chambers ook uit. Ten eerste gaat het over de plek van de leerkracht in een dergelijk gesprek, omdat het belangrijk is dat een kind niet het gevoel heeft dat hij de leerkracht per se moet behagen, dat zijn of haar antwoorden juist moeten zijn. Een leerkracht is voorzitter. Hij of zij leidt het gesprek maar houdt van tevoren zijn of haar mening voor zich om geen invloed uit te oefenen. De leerkracht vat, nadat de anderen hun mening hebben gegeven, het gesprek samen en geeft dan zijn mening. Dat schept ruimte voor nieuwe discussies, maar die dan wel gebaseerd zijn op open en eerlijke meningen van eenieder uit de groep. Wanneer een kind toch midden in het gesprek de mening van de leerkracht vraagt mag het nooit een afwijzend, demotiverend antwoord zijn. Voorbeeldantwoorden zouden dan bijvoorbeeld kunnen zijn (Chambers, 2002):

- 'Dat zal ik je zo vertellen. Maar eerst wil ik graag horen wat jij te zeggen hebt.'
- 'Dat wilde ik net vertellen, maar toen zei (kind) iets waar ik graag wat meer over wil horen.'
- 'Dat zal ik je graag vertellen, tenminste als niemand meer iets te zeggen heeft. Jij misschien, (kind)?'
- 'Ja, natuurlijk, maar er was iets dat ik niet snapte en misschien kan jij me dat eerst uitleggen... [waarop de volgende 'vertel eens'-vraag kan worden gesteld].'

Hieronder zal ik een paar 'Vertel eens'-vragen noemen en die uitleggen:

- ✧ *Basisvragen*
Wat vond je leuk, mooi of goed aan dit boek? Wat vond je niet leuk? Wat was er moeilijk of onduidelijk? Zag je bepaalde patronen of verbanden? Door het stellen van basisvragen heb je een goede brug naar de wat gecompliceerdere vragen zoals de vraag over patronen en verbanden. Je gaat van makkelijke vragen naar moeilijke om meer verdieping in de vragen te krijgen.
- ✧ *Algemene vragen*
Ken je andere verhalen die hierop lijken? Dit is een vraag die altijd goed is om te stellen, omdat het vergelijken van een tekst met een al bekende tekst helpt grip te krijgen op de nieuwe tekst. Net zoals vragen als: toen je dit boek zag maar het nog niet gelezen had, wat dacht je toen? Wat ga je je vriendjes over dit boek vertellen? Hoeveel verschillende (soorten) verhalen kun je in dit verhaal vinden? Was er iets in het boek dat je zelf hebt meegemaakt?
- ✧ *Speciale vragen*
Elk verhaal is een eigen verhaal. Een verhaal met een eigen taal, vorm en inhoud. Dat geeft een boek zijn identiteit, of zoals bij mensen, een persoonlijkheid. Wanneer een groep lezers deze eigenaardigheden niet ontdekt of daar hulp bij nodig heeft, kunnen de volgende vragen gesteld worden: hoe lang duurt het verhaal nog? Over wie gaat het verhaal? Wat boeide jou het meest? Waar speelt het verhaal zich af? Was er iemand in het verhaal over wie niks werd gezegd, maar die wel heel belangrijk was voor het verhaal?
- ✧ *Hoe weet je dat?*

Wil praten over boeken meer opleveren dan het voor de hand liggende en tot nieuwe interpretaties en inzichten leiden, dan moet men ook de bron van de eigen gedachten, gevoelens, opmerkingen, herinneringen en argumenten leren kennen. Men moet bedenken hoe die dingen in het hoofd zijn opgekomen. En daar zijn ‘hoe weet je dat’-vragen geschikt voor. Door de vraag wordt er een sprongetje gemaakt tussen de eigen gedachten en het verhaal. Het helpt kinderen om beter onder woorden te kunnen brengen wat ze bedoelen. Ze combineren hun kennis met het gelezen verhaal.

Door met diepere vragen dan een ‘waarom’-vraag met kinderen in gesprek te gaan over wat zij gelezen hebben, ontdekken leerlingen veel beter de functie en de boodschap van geschreven taal (Punt & de Krosse, 2012). Volgens Chambers’ theorie zijn wij geen leidende personen in het gesprek over boeken maar een begeleidend persoon, zodat kinderen tot betere inzichten komen, wat leidt tot leesbevordering en daardoor tot leesmotivatie. In de werkvormen komt dit terug doordat de werkvormen bijna allemaal worden uitgevoerd door de kinderen zelf. De leerkracht begeleidt het proces en zorgt dat wat er moet gebeuren ook gebeurt, maar het zijn de leerlingen die het samen of zelf moeten doen. Op hun eigen manier, niveau en tempo.

Om de leesmotivatie van kinderen te vergroten is het dus belangrijk dat kinderen enthousiast worden gemaakt en plezier hebben. Dit moet ook uit de leerkracht zelf komen, een leerkracht die plezier in lezen heeft straalt dat uit. Een gezellig klaslokaal waarin een boekenhoek of een goed gevulde boekenkast een plek heeft, stimuleert kinderen ook tot lezen. Om een kind te motiveren om te lezen is het begrijpen van de verhalen die een kind leest belangrijk. Door middel van leesgesprekken worden kinderen, met interessante diepgaande vragen, gestimuleerd na te denken over wat ze lezen en waarom ze het lezen. Door het inzicht dat kinderen door deze gesprekken krijgen zal hun motivatie gestimuleerd worden.

1.4.1 Tien werkvormen voor in de leeslessen

1.4.1.1 Wat vind ik leuk?

Deze werkvorm is een goede introducerende werkvorm. Het gaat erom de leerling te helpen zijn interesses te achterhalen en te bepalen. Leerlingen worden daarmee op een dieper niveau gemotiveerd om te lezen (Fiori, 2013). Leidend bij deze werkvorm is de motiverende vraag: wat boeit jou? En niet: wat lees je graag? Zo gaat een kind gericht nadenken over wat hij of zij graag zou willen lezen, en vooral waarom hij of zij dat onderwerp wil lezen. Voor elke leerling is leesmateriaal te vinden dat hij of zij met plezier leest, omdat de leerling zich in het onderwerp interesseert. Wanneer een leerling veel over een bepaald onderwerp leest, en dit dus blijft doen omdat het een interessant onderwerp is, komt dat ook ten goede aan de woordenschat van de leerling (Houtveen, 2013). Om de interesses van de leerling te achterhalen is het van belang de vraag hierover los te koppelen van het lezen. Het gaat dus gericht om de interesses en niet om wat voor boek hij wil lezen.

Bij deze werkvorm maakt een leerling een blad met vragen over zijn interesses en gaat daarna in gesprek met een andere leerling. Hierdoor wisselen zij ook interesses uit en kan een leerling tot nieuwe inzichten komen. Het voordeel van deze methode ten opzichte van een klassengesprek over hobby’s en interesses is dat leerlingen in een kleine groep of in tweetallen werken. Ook de wat stillere, meer verlegen leerlingen kunnen zo hun zegje doen (Eijkeren, 2008).

1.4.1.2 Dansen met boeken

De leerlingen lopen op de muziek langs de stoelen. Zodra de muziek stopt, gaan ze zitten en bekijken ze het boek dat op de stoel ligt. Leerlingen komen zo in aanraking met boeken die ze zelf niet zo snel

zouden kiezen. Zo gaan leerlingen nadenken over wat voor soorten verhalen er bestaan, ze werken hierbij aan hun literaire ontwikkeling (Duijx (eindred.), et al., 2003).

1.4.1.3 Leesspel gedichten

Gedichten beschrijven gedachten en gevoelens. En om dat te ervaren moet je niet alleen zelf en met elkaar schrijven, maar ook gedichten lezen (Broersma, Nicolai, & Tans, 2002). Natuurlijk moet er daarna ook over de gedichten gepraat worden. Dit doen de leerlingen in groepjes. Elk groepje krijgt een gedicht en gaat daarover praten. Dit gebeurt in circuitvorm, zo krijgt elk groepje een paar gedichten en doet het zo meerdere ervaringen met verschillende gedichten op. Aidan Chambers heeft een werkvorm bedacht om vragen te stellen en zo een gesprek te voeren over hetgeen gelezen is: de kaartjes van Chambers. Op deze kaartjes staan vragen die een leerkracht kan stellen, of die een leerling kan stellen. De één pakt een kaartje en stelt de vraag, de ander beantwoordt de vraag. Daarna worden de rollen omgedraaid. De vragen bestaan uit de basisvragen, algemene vragen en speciale vragen, ook zijn er speciale kaartjes met vragen over gedichten. Met die laatste soort kaartjes gaan de leerlingen tijdens deze werkvorm aan de slag. Naast een gesprek tussen leerkracht en leerlingen, gaan kinderen graag met leeftijdsgenootjes in gesprek over datgene wat zij hebben gelezen. Belangrijk hierbij volgens Chambers is dat de leerkracht deze gesprekken in de gaten houdt. De rol van de leerkracht bestaat uit doorvragen, de inbreng van leerlingen op elkaar betrekken en het maken van samenvattingen (Chambers, 2002).

1.4.1.4 Lezen in het donker

De leerlingen mogen met een zaklamp en slaapzak lezen in de klas. Dit om door een leuke vorm van leesbeleving het leesplezier te vergroten. Ook is het beter om stil te lezen dan niveau te lezen. Doordat ze iets lezen dat ze leuk vinden en dat op hun eigen tempo en manier kunnen doen, op een rustig plekje, gaat de woordherkenning en het leestempo omhoog. Ook overzien ze grote stukken tekst beter (Broersma, Nicolai, & Tans, 2002). Vaak zijn leerkrachten bang de controle te verliezen, maar dat hoeft niet. Door controlerondjes te lopen en kinderen individueel een stukje aan de leerkracht te laten voorlezen houdt de leerkracht genoeg overzicht. Uit onderzoek van de Amerikaanse onderzoeker Stephen Krashen blijkt dat er op alle scholen waar vrij lezen op het programma staat, betere leerling-scores zijn op begripend lezen dan op scholen waar geen vrij lezen wordt aangeboden (Duursma, 2011).

1.4.1.5 Een verhaal breien

Voordat het verhaal wordt voorgelezen is er een gesprek met de leerlingen, na het lezen nogmaals en na het breien van woorden ook. Dat zorgt ervoor dat de leerlingen actief bij het verhaal zijn en ze boekentaal beter gaan begrijpen (Paus, Bussum). Doordat leerlingen door het uitpluizen van een verhaal en het verzinnen van alternatieve eindes meer 'out of the box' gaan denken, gaat het alledaagse uit hun hoofd. Niet iedereen is hier goed in, het doel van deze oefening is om de leerlingen te leren 'out of the box' te laten denken. Dit zal ze ook helpen bij het begrijpen van nieuwe verhalen of verhaalstructuren die zij niet begrijpen of niet kennen.

1.4.1.6 Je favoriete stukje

Met deze werkvorm worden verschillende vaardigheden geoefend. Leerlingen lezen andere leerlingen voor uit hun eigen lievelingsboek. Daarbij komt het lezen aan een publiek aan de orde, en om goed te kunnen voorlezen moeten leerlingen de tekst die ze voorlezen op de eerste plaats begrijpen (Paus, 2002). Dit kan goed als het een lievelingsverhaal is van een leerling, hij of zij kan zich over het algemeen goed inleven en voelt wat bij het verhaal. Hij of zij heeft er een mening bij. Andere leerlingen leren indirect nieuwe boeken kennen en krijgen vaak wat meer achtergrondinformatie dan dat ze van

de achterkant van een boek zouden krijgen. Dit stimuleert ze om weer andere boeken te gaan lezen die ze anders zelf waarschijnlijk niet gekozen zouden hebben.

1.4.1.7 Schrijversreclame

Leerlingen inspireren elkaar op deze manier eens op een andere manier dan vanuit boeken. De leerlingen maken in feite een reclameaffiche voor een schrijver. Dit is een breder onderwerp dan een boek, aangezien een schrijver meerdere boeken heeft geschreven dan één. Het biedt een leerling achtergrondinformatie over de schrijver en zo over de persoon achter de verhalen die hij of zij leest. De affiches worden in de klas/school opgehangen. Andere leerlingen kunnen geïnspireerd raken door de affiches, ook leerlingen uit andere groepen.

1.4.1.8 Oude woorden

Vaak struikelen leerlingen bij het lezen over woorden die ze niet kennen. Dit kunnen nieuwe en oude woorden zijn. Dit draagt niet bij aan het begrijpen van een te lezen tekst of verhaal (Vernooy, 2012). Deze werkvorm helpt leerlingen bij het begrijpen waarom er lastige woorden bestaan en dat lastige woorden niet altijd ouderwets zijn, taal is vernieuwend. Er ontstaan elke dag nieuwe woorden door invloeden uit andere talen, door situaties en door groepen mensen. En ook worden weer andere woorden steeds minder gebruikt waardoor deze langzaam verdwijnen uit de taal. Deze werkvorm laat leerlingen het verschil zien in taal van nu en taal van vroeger, om zo inzicht te verschaffen in de taal die zij lezen in boeken.

1.4.1.9 Vragenspel – Verhaal Grimm

Tijdens een leesgesprek komen altijd drie aspecten aan bod. Volgens Chambers zijn er drie manieren van delen:

- ✧ *Het delen van enthousiasme*
Als iemand enthousiast is over een boek, dan wil hij dit graag delen met anderen.
- ✧ *Het delen van moeilijkheden*
Mensen geven aan wat er onduidelijk is in het verhaal. Een ander gaat hierop in. Door de moeilijkheden in een verhaal te delen en daar met elkaar oplossingen voor te zoeken, kunnen we achterhalen wat een tekst op dat moment voor ieder van ons betekent.
- ✧ *Het delen van patronen*
Mensen zijn voortdurend op zoek naar samenhang en patronen. Ze zijn op zoek naar een begrijpelijke manier waarop het één met het ander wordt verbonden.

Door middel van de kaartjes van Chambers gaan de leerlingen weer met elkaar in gesprek over een voorgelezen verhaal. De verhalen van de Gebroeders Grimm gaan, ondanks sommige lugubere details, over het leven (Velzen, 2005). Leerlingen komen daar (hopelijk) achter door middel van gesprekken met kaartjes. De leerkracht heeft hierin een begeleidende rol, de kinderen moeten zelf tot die inzichten komen.

1.4.1.10 Toneel

Van Coillie prijst in zijn boek toneelwerkvormen aan. Dramatische werkvormen zetten teksten om in klank en beeld, ze doen een beroep op het vermogen om zich in te leven in de personages en situaties (Coillie, 2004). Dit geeft een nieuwe dimensie aan het lezen en interpreteren van verhalen en teksten. Leerlingen hoeven zich niet alleen meer wat voor te stellen in hun hoofd en daar hun fantasie voor te gebruiken. Met deze werkvorm zetten ze stukken tekst om in klank en beeld en beelden zo het verhaal uit. Zo krijgt een verhaal, in stukken opgedeeld, allemaal verschillende uitvoeringen. Dit kan andere leerlingen weer inspireren om op een nieuwe manier naar een verhaal te kijken. Het ene kind is het andere niet, elk kind heeft zijn eigen beleving.

2. Methode

2.1 Wijze van onderzoek

Het onderzoek naar de leesmotivatie van kinderen in de bovenbouw is een kwantitatief surveyonderzoek gecombineerd met een kwalitatieve analyse van een aantal interviews. Dit om de hoofdvraag, is er sprake van een stijging in de leesmotivatie na het inzetten van werkvormen omtrent lezen, te beantwoorden. De vergaarde informatie van de deelvragen hebben mij de werkvormen (interventies) doen ontwikkelen die ik heb ingezet om daarna met de volgende onderzoeksvragen de hoofdvragen te kunnen beantwoorden:

1. Is er een (significante) stijging in de gemiddelde leesmotivatie van de klas te concluderen?
2. Is er een (significant) verschil tussen geslachten te concluderen?
3. Is er een (significant/e) verschil/stijging tussen de verschillende categorieën vragen van de vragenlijst te concluderen?

Onderzoeksgroep

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in groep 8 van de Koningin Julianaschool te Barneveld. Aan de hand van een vragenlijst over leesattitude is er een nulmeting gehouden. Aan het begin van de onderzoeksperiode hebben 26 kinderen, in de leeftijd van 11 tot 12 jaar, de vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst geeft een beeld van de soort leesbevorderingsactiviteit waar de kinderen behoefte aan hebben, en waar de leerlingen geïnteresseerd in zijn. Dit helpt om leesbevorderingsactiviteiten te ontwikkelen die aansluiten bij de kinderen. Zie paragraaf 2.1.1.1 voor informatie over de vragenlijst.

In dit onderzoek is er geen sprake van een controlegroep. Het ging er in dit onderzoek om of er verschil zou zijn in leesmotivatie na de leeslessen die de kinderen, in specifiek deze klas, in een periode van tien weken zouden volgen. En waar deze klas behoefte aan zou hebben als het gaat om leesbevorderingsactiviteiten op basis van de uitkomsten van de vragenlijst en de interviews met leerlingen.

Onderzoeksprocedure

Na het invullen van de vragenlijst als voormeting gingen de kinderen tien weken lang aan de slag met een werkvorm omtrent lezen (zie de tabel hieronder) in de zogenoemde leeslessen. Dit zijn diverse werkvormen die terug te vinden zijn in paragraaf 1.4. Deze werkvormen zijn bedacht of gekozen op basis van de theorie en hebben geen directe betrekking op de vragenlijst. Mijn doel van het inzetten van de werkvormen was het stimuleren van kinderen om leesonderwijs leuk gaan te vinden en enthousiast te worden over lezen, met het indirecte gevolg dat de kinderen sneller uit zichzelf gaan lezen. Na deze periode hebben de kinderen nogmaals de vragenlijst ingevuld, als nameting. Ook is er met de kinderen gereflecteerd en zijn er vier kinderen geïnterviewd. Door het naast elkaar leggen van de voormeting en de nameting hoopte ik een duidelijk beeld te kunnen schetsen van de behoeften van de kinderen en een stijgende lijn te zien in hun antwoorden op de vragenlijst omtrent leesmotivatie. In de interviews is er nadruk gelegd op het kind en zijn of haar beleving omtrent lezen en de geboden leeslessen. Dit als een persoonlijke reflectie op de lessen, maar ook met het doel om een persoonlijk antwoord te krijgen op de vraag naar zijn of haar behoeften voor het leesonderwijs. Om zo een aanbeveling te kunnen doen voor leerkrachten om concreet meer met leesonderwijs te gaan doen en op welke manier.

TABEL 3 PLANNING ONDERZOEK

Week	Activiteit
6	Vragenlijst afnemen
	Resultaten verwerken
7	Werkvorm 1
8	Werkvorm 2
9	Werkvorm 3
10	Werkvorm 4
	Reflectie van kinderen
	Voorjaarsvakantie
11	Werkvorm 5
12	Werkvorm 6
13	Werkvorm 7
14	Werkvorm 8
15	Werkvorm 9
16	Werkvorm 10
	Vragenlijst afnemen
	Reflectie/interviews kinderen

Dataverzameling/verwerking & verantwoording

Om de gegevens van de ingevulde vragenlijsten op de juiste manier te verwerken is ervoor gekozen de negatief geformuleerde vragen te hercoderen. In het geval van deze vragenlijst ging dat om de vragen 6, 8, 12, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 36, 38, 42, 51 en 56. Door deze negatief geformuleerde vragen te hercoderen was het mogelijk om valide en betrouwbare gemiddelden uit de vragenlijst te herleiden. De kinderen konden een antwoord geven op basis van de Likertschaal. Het antwoord ‘helemaal mee oneens’ stond gelijk aan 1, ‘helemaal mee eens’ stond gelijk aan 5.

De vragenlijst bestond uit 104 vragen, verdeeld over twee delen met in totaal dertien verschillende categorieën (zie paragraaf 2.1.1.1 voor meer informatie betreffende de vragenlijst). Er is voor dit onderzoek gekozen om drie verschillende gegevens te analyseren:

4. De gemiddelde leesmotivatie van de klas
5. Het verschil tussen geslacht
6. Het verschil tussen de verschillende categorieën vragen van de vragenlijst

Er is gekozen voor het analyseren van deze gegevens omdat deze het beste resultaten weer zouden geven die antwoord zouden kunnen geven op de onderzoeksvraag. Door het analyseren van de gemiddelde leesmotivatie kon een mogelijke stijging in de leesmotivatie gemeten worden. Hiervoor is gebruikt gemaakt van de paired samples T test op basis van vragen 1 tot en met 48 van de vragenlijst, deze hingen samen met leesattitude. Door het verschil in geslacht te analyseren kon er gemeten worden of het mogelijk was dat een hogere leesmotivatie afhankelijk van geslacht is. Om deze gegevens te analyseren is gebruik gemaakt van de ANOVA test. De verschillende categorieën van de vragenlijst hingen samen met de werkvormen die geboden werden in de leeslessen. Door de verschillende categorieën te analyseren zou het mogelijk zijn om te concluderen dat bepaalde categorieën goed bij de onderzoeksgroep aansloten en mogelijk hebben kunnen zorgen voor een stijging in de leesmotivatie. Ook konden de resultaten van de analyse gebruikt worden voor de aanbevelingen voor werkvormen die gegeven zouden kunnen worden in de toekomst. Ook bij deze analyse is gebruik gemaakt van de paired samples T test.

Bij de analyse is er gebruik gemaakt van een waarde van alfa van 0,05. Ook was bij dit onderzoek $n=21$ omdat er bij de voormeting drie kinderen de vragenlijst niet hebben kunnen maken, bij de nameting waren dit er ook weer twee.

2.1.1 Onderzoeksinstrument

2.1.1.1 vragenlijst - de huidige leesattitude van de leerlingen bepalen

Om te bepalen wat de huidige leesattitude van de leerlingen is, hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld. Voor de vragenlijst, zie bijlage 1. De vragenlijst is ontwikkeld door Erik van Schooten en Marlon Ruwette. De vragenlijst is gemaakt op basis van een 5-puntsschaal. Dit heet ook wel de Likertschaal. Een Likertschaal is een zogeheten ‘samengesteld meetinstrument’ (Verhoeven, 2011). Het voordeel van op manier iemands mening meten is dat men kan meten op een glijdende schaal. Dit geeft een gedetailleerder antwoord dan een ja/nee-vraag en biedt de respondent de keuze voor een neutraal ‘ik weet het niet’ antwoord. Hierdoor is de validiteit van de antwoorden hoger. De vragenlijst bestaat uit twee delen. Het eerste gedeelte richt zich op de leesattitude van de leerlingen, het tweede deel op de literaire respons van de leerlingen. Beide delen, en daarbij gebruikte begrippen, worden hieronder verder uitgewerkt. Dit beschrijf ik om de validiteit van de vragenlijst aan te tonen.

2.1.1.2 Leesattitude

Het eerste deel van de vragenlijst, gericht op de leesattitude van de leerlingen, is gebaseerd op de *Theory of Planned Behaviour*. Deze theorie is in paragraaf 2.1 uitgelegd. Door deze vragenlijst worden, voor zowel fictie als non-fictie, vijf factoren gemeten die van invloed zijn op de leesattitude van leerlingen. Dit betreft cognitie, affect, subjectieve norm, perceived behavioural control (PBC) en intentie (Cunes & Maliepaard, 2014).

Naar aanleiding van de door de leerlingen gegeven antwoorden kan er gekeken worden aan wat voor soort leesbevorderingsactiviteit de kinderen behoefte hebben. Dit op basis van de vijf eerder genoemde factoren. En dan specifiek gericht op fictie of juist non-fictie, of op een bepaald aspect van leesattitude. Daarnaast kan er gekeken worden of er bij bepaalde aspecten nog verschillen waar te nemen zijn tussen de verschillende culturen of geslachten.

De vragenlijst is zo opgebouwd dat vraag 1 correspondeert met vraag 31, 2 met 32, 3 met 33, etc., waarbij de vragen 1 tot en met 30 betrekking hebben op non-fictie en de vragen 31 tot en met 60 op fictie (Cunes & Maliepaard, 2014).

TABEL 4 CATEGORIEËN VRAAG 1 T/M 62 (OPPENEER, 2014)

Vraag	Leesattitude	Uitleg
1 t/m 6 31 t/m 36	Cognitie	De mate waarin de leerling lezen als nuttig ervaart. Hierbij horen verwachte opbrengsten op het gebied van taalvaardigheid en inzicht, meer empathie en zelfkennis.
7 t/m 12 37 t/m 42	Affectie	Het gevoel dat gepaard gaat met het uitvoeren van bepaald gedrag, in dit geval lezen.
19 t/m 24 49 t/m 54	Subjectieve norm	De ‘sociale druk’ die de leerling voelt om bepaald gedrag al dan niet te vertonen.
25 t/m 30 55 t/m 62	Perceived behavioural control (PBC)	De mogelijkheden die men ziet om bepaald gedrag te realiseren.
13 t/m 18 43 t/m 48	Intentie	De mate waarin de leerling zich voornemt bepaald gedrag te gaan vertonen.

2.1.1.3 Literaire respons

Het tweede deel van de vragenlijst is gericht op de literaire respons van de leerlingen. De gedachte achter deze vragen is de vraag hoe de leerlingen innerlijk reageren op het lezen van literatuur. Het doel van deze vragenlijst is daarom erachter komen wat een leerling beweegt om wél te lezen. Zo kan er optimaal aangepast onderwijs aangeboden worden, op de leerling afgestemd. Dan gaat het over betekenisvol en passend maken van het aanbod van fictieonderwijs (van der Bolt, 2006). Kinderen hebben niveau- en interesseverschillen. Door deze vragen kan erachter worden gekomen wat deze verschillen zijn binnen deze klas. De resultaten die deze vragenlijst oplevert kunnen gebruikt worden om leesbevorderingsactiviteiten te ontwikkelen die gericht zijn op de leesvoorkeuren van de leerlingen, passend onderwijs dus. De vragenlijst is opgebouwd uit zeven punten: leisure escape, story-driven reading, insight, empathy, concern with author, imagery vividness, rejecting literal values (zie de tabel op de volgende bladzijde).

TABEL 5 CATEGORIEËN VRAAG 63 T/M 104 (OPPENEER, 2014)

Vraag	Literaire respons	Uitleg
63 t/m 68	Leisure escape	Lezen voor het plezier en afleiding van de dagelijkse bezigheden.
69 t/m 73	Story-driven reading	Lezen gericht op het plot/de verhaallijn. Met nadruk op interessante acties en conclusies.
75 t/m 80	Insight	Lezen om inzicht te krijgen in jezelf en/of onbekende kwaliteiten.
81 t/m 86	Empathy	Geneigd tot identificatie tijdens het lezen.
87 t/m 92	Concern with author	Lezen uit belangstellen voor de schrijver, thema's, stijl, etc.
93 t/m 98	Imagery vividness	De verbeelding van de lezer tijdens het lezen van een boek.
99 t/m 104	Rejecting literal values	Afwijzing van zorgvuldig lezen, van wetenschappelijke studie, etc.

2.1.1.4 Behoeften van kinderen

Om hier een zo goed mogelijk beeld van de leesattitude te krijgen, zijn er onder schooltijd interviews afgenomen met vier kinderen. Twee meisjes en twee jongens. Er is gekozen voor vier kinderen om niet te snel conclusies te trekken op basis van de uitspraken van twee kinderen. Van beide geslachten heb ik een leerling met een wat hoger cognitief niveau en een leerling met een wat lager cognitief niveau gekozen. De gedachte achter deze keuze was mogelijk te kunnen concluderen dat er in de antwoorden, leesmotivatie en leesbehoeften verschil zou zitten. Dit was tevens het doel van de interviews, of er verschil zou zitten in de antwoorden die jongens en meisjes zouden geven op meningsgerichte vragen omtrent het nut van lezen en leesattitude. Het tweede doel van het interview was concrete behoeften van leerlingen te weten te komen op het gebied van lezen. En het derde doel was hun bevindingen en meningen te achterhalen over de gegeven leeslessen.

Er is gekozen voor het afnemen van een interview met twee meisjes en twee jongens om zo het verschil tussen jongens en meisjes helder te krijgen. Het is een feit dat meisjes meer lezen dan jongens (Stichting Lezen, 2014), en zo zou dat verschil het best duidelijk gemaakt kunnen worden. Behoeften en interesses kunnen totaal anders zijn en door interviews af te nemen kon ik dieper in gaan op de informatie uit de vragenlijst. Op basis van 26 kinderen in de totale klas leken vier kinderen genoeg om een representatief beeld te vormen van de behoeften van de gehele klas. Ook zijn het maar vier kinderen omdat dat het beste te realiseren was tussen de lessen door.

De volgende onderwerpen zijn tijdens het interview besproken. Er is gekozen deze onderwerpen te bespreken om zo een veelzijdige kijk op de leesattitude en beleving van het kind krijgen. Aangezien er niet aan elk kind exact dezelfde vragen gesteld zijn, is er sprake van een semigestructureerd interview. Er zou meer achtergrondinformatie van het kind verkregen worden dan wanneer er alleen af zou zijn gegaan op de resultaten van de vragenlijst. De resultaten van de interviews zouden een concrete

aanvulling op de resultaten zijn. Dit zou helpen om praktische aanbevelingen aan de school te kunnen doen. In de interviews zijn de volgende vragen aan bod gekomen:

- ✧ *Algemene informatie*
Lees je vaak, pak je snel zelf een boek of zeggen ouders je vaak te lezen (verder vragen omtrent ouderparticipatie), wat lees je graag, wanneer lees je graag, ben je lid van een bibliotheek en ga je er wel eens heen.
- ✧ *Nut van lezen*
Hoe nuttig lijkt lezen je, waarvoor kan het handig zijn/is het van belang, wanneer maak je gebruik van leesvaardigheid in het dagelijks leven of op school, wanneer zou het minder handig zijn als je niet zo goed zou kunnen lezen?
- ✧ *Leesbevordering op school*
Vind je dat er genoeg op school wordt gedaan om te gaan lezen of om lezen leuker te maken, wat vind je wel/niet leuk, wat zou er beter kunnen, wat vind je van het verplicht lezen na de pauze, waardoor zou voor jou lezen leuker worden?

De interviews zijn woordelijk getranscribeerd (zie bijlage 3) en vervolgens kwalitatief geanalyseerd. In de analyse is gelet op verschillen in antwoorden tussen jongens en meisjes, op hoog en laag niveau, specifieke behoeften van kinderen en meningen over de leeslessen. Bij de analyse van de interviews heb ik antwoorden gecodeerd om de antwoorden te categoriseren en naast elkaar te kunnen leggen. Daarna heb ik de geanalyseerde gecategoriseerde antwoorden verwerkt in de verschillende doelen van het interview. Zo konden er systematisch conclusies getrokken worden uit de interviews.

2.2 Resultaten

Bij de voormeting was $n=24$, bij de nameting $n=21$. In onderstaande tabel is de verdeling van jongens en meisjes te zien. Vooral voor de vraag of er verschil is tussen jongens en meisjes is deze verdeling belangrijk. Er zijn in dit onderzoek meer jongens dan meisjes, er is dus geen sprake van een gelijke verdeling.

TABEL 6 GEGEVENS ONDERZOEKSGROEP

	Voormeting	Nameting
Jongens	13	13
Meisjes	11	8
Totaal	24	21

2.2.1 Vragenlijst

De tabellen met resultaten van de analyses staan in bijlage 2.

De gemiddelde leesmotivatie van de klas

TABEL 7 CENTRUM- EN SPREIDINGSMATEN VOOR- EN NAMETING ONDERZOEKSGROEP

	Gemiddelde	Std. Deviatie	Significantie
Gemiddelde leesmotivatie VM	2,9143	,39773	
Gemiddelde leesmotivatie NM	3,0090	,38092	,219

De resultaten van de analyse laten zien dat er geen significante stijging in de leesmotivatie is. Dat betekent dat er in het geheel geen aantoonbaar effect van de interventies op de leesmotivatie van de

leerlingen te vinden is. De H1 hypothese kan naar aanleiding van dit onderzoek verworpen worden en de Ho hypothese mag voor waar genomen worden; een uur leesonderwijs per week heeft geen effect op de leesmotivatie onder leerlingen van groep 8. Het gemiddelde is wel iets omhoog gegaan, maar niet genoeg voor een significantie stijging. Er zijn bij vier van de dertien categorieën wel significante stijgingen geconstateerd. Er is echter geen significante daling gemeten dus we mogen vaststellen dat de interventies geen negatief effect hebben gehad op de leesmotivatie van de leerlingen.

Het verschil tussen de verschillende categorieën vragen van de vragenlijst

TABEL 8 GEGEVENS PAIRED SAMPLES T TEST

	Gemiddelde (M)	Std. Deviatie	Significantie
Cognitie VM	2,9243	0,33977	
Cognitie NM	3,0486	,48477	130
Affectie VM	2,7510	,56576	
Affectie NM	3,1795	,41461	,010
Subjectieve norm VM	3,1433	,45067	
Subjectieve norm NM	3,0533	,42771	,357
PBC VM	2,7605	,34014	
PBC NM	3,2095	,46816	,000
Intentie VM	2,9271	,73773	
Intentie NM	2,6986	,60207	,112
Leisure escape VM	3,1910	,69972	
Leisure escape NM	3,4043	,75170	,078
STD VM	4,1419	,48019	
STD NM	3,6424	,80187	0,10
Insight VM	3,1414	,56086	
Insight NM	2,8410	,60157	,116
Empathy VM	3,2952	,75297	
Empathy NM	3,0943	,66575	,284
Concern with author VM	2,5943	,71679	
Concern with author NM	2,7857	,76599	,189
Imagery vividness VM	3,6667	,69718	
Imagery vividness NM	3,4210	,72931	,214
Rejecting literal values VM	7,1238	9,21748	
Rejecting literal values NM	2,6000	,60663	,037

Om te analyseren of er een stijging is in de verschillende categorieën, is een paired samples T test uitgevoerd op de voormeting en nameting per categorie. De categorieën *affectie*, *perceived control behaviour*, *story driven reading* en *rejecting literal values* zijn significant toegenomen. In de correlatie tabel (zij bijlage 2.2) staat echter geen mingetal, wat betekent dat er geen sprake is van een significante stijging maar ook niet van een daling. Aangezien de werkvormen niet zijn ontworpen per categorie van de vragenlijst kan er niet gesteld worden dat er met name gefocust is op deze categorieën bij het inzetten van de werkvormen. Wel kan er per categorie één/meerdere werkvorm/en genoemd worden die een connectie hebben met de betreffende categorie.

- ✧ *Affectie - Het gevoel dat gepaard gaat met het uitvoeren van bepaald gedrag, in dit geval lezen.*

De werkvorm die past bij deze categorie:

- *Dansen met boeken*
Veel leerlingen zeiden al dat als ze een leesles leuk vonden het deze les was, de boeken stoelendans. Ook in de interviews kwam dit naar voren. Leerlingen zijn actief bezig met iets wat met lezen te maken heeft, ze hebben er een positieve ervaring mee gehad, dit is duidelijk van invloed geweest voor hun affectie voor lezen.
- *Lezen in het donker*
Deze werkvorm is ook een werkvorm die vooral gericht is op leesplezier. Het ervaren van een positieve leeservaring op school. Normaal lezen de kinderen aan hun eigen tafel, met deze werkvorm was hun ervaring met lezen op school anders en leuker dan normaal.
- *Toneel*
Het doel van deze werkvorm was niet per se een positieve leeservaring op doen. Toch gaf deze werkvorm de leerlingen een idee wat voor mogelijkheden er nog meer waren met boeken, in plaats van ze alleen te lezen.

- ✧ *Perceived behavioural control - De mogelijkheden die men ziet om bepaald gedrag te realiseren.*

De werkvorm die past bij deze categorie:

De werkvormen die bij de categorie affectie genoemd zijn kunnen hier ook genoemd worden. Affectie en PBC zijn twee dicht bij elkaar liggende categorieën. Er is affectie nodig om ergens positief voor gestimuleerd te worden en uit jezelf ergens mee aan de slag te gaan. Alleen dan verbind je er een positieve gedachte aan, en zal dat leiden tot het vaker uitvoeren van dit gedrag. De al eerder genoemde werkvormen zijn dus van belang geweest voor de groei van de affectie maar ook van de perceived behavioural control.

- ✧ *Story-driven reading - Lezen gericht op het plot/de verhaallijn. Met nadruk op interessante acties en conclusies.*

De werkvorm die past bij deze categorie:

- *Wat vind ik leuk?*
De leerlingen hebben bij deze werkvorm nagedacht wat zij graag willen lezen en waarom. Waarom zijn zij meer geïnteresseerd in bepaalde boeken dan in andere en van wat voor soort verhalen zouden zij enthousiast worden. Dit heeft bijgedragen aan het gerichter gaan lezen, het *story-driven reading*.
- *Je favoriete stukje*
Om deze werkvorm uit te voeren hebben de leerlingen na moeten denken over wat hun favoriete stukje uit een boek is, en waarom. Ze hebben dus nogmaals moeten nadenken over waarom zij nou juist dat verhaal of dat stuk leuk vinden. Dit heeft hen geholpen gerichter na te denken over wat zij graag lezen.

- ✧ *Rejecting literal values - Afwijzing van zorgvuldig lezen, van wetenschappelijke studie, etc.*

De werkvorm die past bij deze categorie:

- *Schrijversreclame*
De werkvorm die met deze categorie samenhang, in positieve zin, was het maken van een reclameposter. Hiervoor was het ook nodig om informatie op te zoeken. Toch is dit niet helemaal te vergelijken met het maken van een boekbespreking of spreekbeurt.

Het verschil tussen geslacht

TABEL 9 GEGEVENS INDEPENDENT SAMPLES TEST

	Geslacht	Mean	Std. Deviatie	Significantie
Gemiddelde leesmotivatie VM	Jongen	2,9685	,40187	,524
	Meisje	2,8270	,35377	
Gemiddelde leesmotivatie NM	Jongen	2,9815	,37894	,824
	Meisje	3,0538	,40585	

Om te analyseren of het geslacht van de leerlingen van invloed is op hun leesmotivatie, is een independent samples test uitgevoerd. Er is bij deze analyse geen sprake van een significant verschil. Er valt uit dit onderzoek dus niet te concluderen dat de theorie dat meisjes meer zouden lezen en meer affectie met lezen zouden hebben dan jongens, klopt.

Wat echter opvallend is, is dat de leesmotivatie van de jongens bij de voormeting hoger was dan de meisjes. Maar bij de nameting was dit niet het geval. Wel zijn beide gemiddeldes gestegen, die van de jongens met een minimaal verschil van 0,013 en de gemiddelde motivatie van de meisjes met 0,2268.

2.2.2 Interviews

De getranscribeerde en gecategoriseerde interviews staan in bijlage 3.

De interviews werden met drie verschillende doelen gehouden. Of er verschil zou zitten in de antwoorden die jongens en meisjes zouden geven op meningsgerichte vragen omtrent het nut van lezen en leesattitude. Het tweede doel van het interview was concrete behoeften van leerlingen te weten te komen op het gebied van lezen. En het derde doel was hun bevindingen en meningen te achterhalen over de gegeven leeslessen. Deze punten zullen hieronder verder beschreven worden.

TABEL 10 GECATEGORISEERDE ANTWOORDEN INTERVIEWS

Categorie	Meisje 1	Meisje 2	Jongen 1	Jongen 2
Lezen op school – positief		X	X	X
Lezen op school – negatief	X		X	
Leeslessen – positief	X	X	X	X
Leeslessen – negatief		X		
Bibliotheek	X	X	X	X
Voorgelezen door ouders	X		X	X
Nut van lezen	X	X	X	X
Meer zelf lezen	X	X	X	
Suggesties		X	X	

Verskil tussen jongens en meisjes

De leesattitude was relatief hetzelfde. Toch lijkt het erop dat de leerlingen die een wat hoger cognitief niveau hebben (jongen 1 & meisje 1) meer uit eigen initiatief lezen dan de kinderen van een lager niveau (jongen 2 en meisje 2). Maar aangezien dit een persoonlijke veronderstelling is kan dit niet met zekerheid gezegd worden.

Behoeften op leesgebied

✧ *Meer eigen leestijd*

De twee meisjes gaven aan dat het goed zou zijn om zelf meer te lezen. Ze gaven daarbij aan dat als je zelf meer leest, je lezen vanzelf leuker gaat vinden. Dit is een onderdeel van de Theory of Planned Behavior die hierdoor bevestigd wordt. Meisje 1 gaf aan dat ze vindt dat er te weinig leestijd is, Jongen 1 vond het op zich genoeg voor dunne boeken maar voor een dikker boek was het wel te weinig, Meisje 2 en Jongen 2 vonden dat er wel genoeg tijd is.

✧ *Variatie in boeken*

Meisje 1 gaf aan dat ze graag meer boeken zou willen lezen die ze zelf leuk vindt. Dit komt terug in het antwoord van Meisje 2, zij gaf aan dat ze vindt dat er te weinig variatie in boeken in de boekenkast op school staan. Daar sloot Jongen 1's antwoord enigszins op aan. Hij vond dat er genoeg variatie was aan genres maar er wel erg veel zeer christelijke boeken waren, die naar zijn idee toch net wat anders geschreven werden. Wat hij minder vond. Meer variatie in boeken kan de leerlingen stimuleren om een boek te pakken omdat er meer interessegebieden van leerlingen aangesproken worden.

✧ *Vaste Donald Duck dagen*

Een opvallend puntje is iets wat Meisje 2 zei. Zij gaf aan dat het haar een goed idee lijkt als er vaste dagen in de week zouden zijn waarop leerlingen een Donald Duck tijdschrift mogen lezen en op andere dagen hun eigen leesboek. Donald Duck is toch meer plaatjes kijken dan echt lezen. Dat is terug te koppelen aan de theorie, namelijk; dat je bij het lezen van een boek zelf een voorstelling van het verhaal moet maken. Je moet je eigen fantasie gebruiken. Bij een Donald Duck is het plaatje er al voor je gemaakt.

✧ *Voorlezen*

Jongen 1 gaf aan dat hij het leuk zou vinden als er meer voorgelezen zou worden. Voorgelezen worden is ideaal voor kinderen die zelf geen grote leesvaardigheid hebben. Zo kunnen zij toch hun fantasie ontwikkelen zonder dat ze hoeven te lezen.

Bevindingen over de leeslessen

De gegeven leeslessen werden over het algemeen positief ontvangen. Ze werden leuk bevonden, ook al werden de actievare lessen zoals de stoelendans leuker bevonden dan de lessen die wat theoretischer waren. Of het echt van nut is geweest is niet goed te zeggen. Dat waren bijvoorbeeld de lessen met de kaartjes met vragen over de verhalen en gedichten. Dit is te begrijpen omdat een actievare les vaak leuker wordt gevonden door leerlingen dan een theoretische les, aangezien ze die al vaak genoeg krijgen. Toch snapten de leerlingen het doel van de stoelendans wel goed. Ze gaven zelf aan dat ze veel leuke nieuwe of andere boeken hebben ontdekt die waarvan ze het bestaan nog niet af wisten. Jongen 2 gaf aan de leeslessen wel leuk te vinden want je leert er veel van. Ook bij hem was de stoelendans vooral favoriet.

2.3 Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: In welke mate is er sprake van een stijging in leesmotivatie bij kinderen in groep 8 door wekelijks een werkvorm omtrent lezen in te zetten? Deze hoofdvraag was opgedeeld in drie afzonderlijke deelvragen om statistisch te kunnen analyseren:

1. Is er een stijging in de gemiddelde leesmotivatie van de klas?
2. Is er een verschil tussen geslacht te constateren?
3. Is er verschil tussen de verschillende categorieën van de vragenlijst?

Uit de analyses en de resultaten blijkt dat er geen effect is van de interventies op de leesmotivatie van de leerlingen. Daarmee is de hoofdvraag van dit onderzoek op grond van de statistische analyse beantwoord. Ook was er geen statistisch verschil te vinden in de leesmotivatie tussen meisjes en jongens. Verklaringen hiervoor zouden de kleine onderzoeksgroep, de korte onderzoeksperiode en het moment van nameting kunnen zijn.

Zoals hierboven beschreven staat, blijkt uit de resultaten dat er niet geconcludeerd kan worden dat de interventies van invloed zijn geweest op de leesmotivatie. Maar uit de eerder beschreven analyses en resultaten blijkt dat er bij vier van de dertien categorieën significante stijgingen zijn gemeten. Zoals de affectie met lezen, wat zeer positief is, omdat dit samenhangt met de leesmotivatie van leerlingen. De drie andere categorieën waar een significante stijging in de leesmotivatie geconstateerd is waren perceived behavioural control, story-driven reading en rejecting literal values.

- ✧ *Affectie - Het gevoel dat gepaard gaat met het uitvoeren van bepaald gedrag, in dit geval lezen.*
Dit betekent dat leerlingen meer affectie met lezen hebben gekregen. We kunnen hieruit constateren dat de leerlingen positievere gevoelens hebben gekregen wanneer zij aan lezen denken of als ze aan het lezen zijn.
- ✧ *Perceived behavioural control - De mogelijkheden die men ziet om bepaald gedrag te realiseren.*
Het is positief dat bij dit onderdeel een significantie stijging uit de analyse kwam. Dit bevestigt de Theory of Planned Behavior doordat de affectie ook gestegen is. Wanneer de leerlingen meer affectie met lezen hebben, zullen ze er meer zin in hebben uit zichzelf te gaan lezen omdat ze weten dat ze er plezier in zullen hebben.
- ✧ *Story-driven reading - Lezen gericht op het plot/de verhaallijn. Met nadruk op interessante acties en conclusies.*
De leerlingen zijn dus meer gericht op het plot of de verhaallijn dan eerst. De leerlingen willen graag boeken lezen waar echt een verhaal in wordt verteld in plaats van een boek te lezen omdat het moet.
- ✧ *Rejecting literal values - Afwijzing van zorgvuldig lezen, van wetenschappelijke studie, etc.*
De vragen omtrent rejecting literal values gingen voornamelijk over het bespreken van boeken en het maken van spreekbeurten. Dat dit gestegen is kan als negatief ervaren worden, aangezien het aangeeft dat kinderen het niet leuk vinden om een boekbespreking of spreekbeurt te maken. Dit kan wel samenhangen met het feit dat de kinderen net bezig zijn geweest met hun werkstuk en de spreekbeurten er ook weer aankwamen en ze daar niet veel zin in hadden na de drukke CITO periode.

Ook zijn er interviews afgenomen onder vier kinderen van de onderzoeksgroep. Deze interviews hadden de volgende drie doelen:

1. Verschil tussen jongens en meisjes.
2. De concrete behoeften van leerlingen te weten te komen op het gebied van lezen.
3. Het achterhalen van de bevindingen en meningen over de gegeven leeslessen.

Uit interviews met de leerlingen blijkt dat ze de interventies leuk vonden maar, zoals de leerlingen aangegeven hebben, is het niet met zekerheid te zeggen of deze invloed hebben gehad op de leesattitude van de leerlingen. Uiteindelijk viel er weinig verschil te concluderen tussen de antwoorden van de leerlingen op basis van de antwoorden van de jongens en de antwoorden van de meisjes. Dat kan zijn doordat net de leerlingen eruit gepikt zijn die toch wel veel lezen. Zij gaven allen aan dat het belangrijk is om te lezen voor het uitbreiden van de woordenschat doordat je nieuwe woorden leert en voor het leren van zinsopbouw. Dit kon helpen tijdens de taal- en spellingslessen maar ook tijdens het lezen van teksten in de aardrijkskunde- of geschiedenislessen. Het nut van lezen is bij beide geslachten en beide niveaus helder.

Het onderzoek heeft opgeleverd dat de Theory of Planned Behavior in context met lezen zeker van waarde is. De leerlingen die geïnterviewd zijn gaven ook aan dat zij dachten dat wanneer er meer met lezen zou gebeuren, leerlingen een positiever beeld of gevoel bij lezen zouden krijgen. Ook tijdens de korte momenten van reflectie en evaluatie na de interventies gaven de leerlingen aan dat ze bijvoorbeeld een nieuwe kijk op een boek, een verhaal of lezen hadden gekregen. Ze waren al met al positief over de interventies. Het zou dan ook zeker van nut zijn op de huidige samenleving als er meer gedaan zou worden met lezen. Kinderen zijn zich goed bewust van het nut van lezen, alleen zou er veel meer mee gedaan moeten worden. Dit zal veel kinderen helpen bij hun eigen ontwikkeling.

2.4 Discussie

Bij dit onderzoek zijn kritische kanttekeningen te stellen bij de betrouwbaarheid van onder andere de nameting. De nameting viel op de tweede toetsdag in de week van de eindtoets in groep 8, in dit geval de woensdag. De klas had de hele ochtend besteed aan het maken van de eindtoets en had aan het eind van de ochtend genoeg van stilzitten. De leerlingen mochten naar buiten wanneer ze klaar waren met het invullen van de vragenlijst. Het viel op dat de leerlingen een stuk sneller klaar waren met deze vragenlijst dan bij het maken van de vragenlijst met de voormeting. Ook waren er veel leerlingen die relatief vaak het antwoord 'niet mee eens, niet mee oneens' hadden gegeven. Het kan zijn dat dit geweest is om snel klaar te kunnen zijn met de vragenlijst, en dat dit daardoor een verkeerd beeld heeft gegeven de eigenlijke leesmotivatie van de kinderen.

Ook is dit een kleine onderzoeksgroep (n=21) zonder controlegroep. Ondanks dat er een significante stijging bij enkele van de categorieën gemeten is, is het een kleine onderzoeksgroep. Het is dus af te vragen of het een betrouwbare uitkomst is. Er is geen controlegroep, omdat het specifiek om de vraag ging of kinderen zouden groeien in leesmotivatie na de interventies, de leeslessen. Niet of er verschil zou zijn als er wel of niet leeslessen gegeven zouden worden. Ook uit praktische redenen is er gekozen om het onderzoek binnen de onderzoeksgroep te houden in plaats van er meer groepen en leerlingen bij te betrekken. Een grotere onderzoeksgroep had de resultaten betrouwbaarder kunnen laten zijn, dit was echter uit praktische redenen niet mogelijk binnen de school vanwege de leeslessen die dan gegeven zouden moeten worden tijdens de eigen stagedagen en in een klas met een ander lessenprogramma.

Het praktijkonderzoek van dit onderzoek besloeg een periode van tien weken. Deze periode was zo kort aangezien dit was vastgelegd vanuit de hogeschool in verband met de deadline voor het afstudeeronderzoek. Dit vind ik erg weinig om een betrouwbaar resultaat te verkrijgen bij een interventieonderzoek. De kans dat de leeslessen echt al hebben bijgedragen aan de leesmotivatie van de kinderen is in een dusdanig korte periode klein.

Van de 26 kinderen in de klas zijn er vier geïnterviewd. Dat is 15% van de onderzoeksgroep. Om een representatief resultaat te kunnen geven van de behoeften en bevindingen van de kinderen is er gekozen voor vier kinderen, twee meisjes en twee jongens van verschillende niveaus. Toch kan het zijn dat, omdat het om specifieke behoeften en bevindingen van het geïnterviewde kind gaat, de resultaten geen representatief beeld van de gehele klas geven.

Het is daarom aan te raden voor wie een dergelijk onderzoek zou willen doen, een grotere onderzoeksgroep te kiezen, voor een langere interventieperiode te kiezen, het moment van nameting goed te kiezen en mogelijk meer kinderen te interviewen. Deze factoren zouden voornamelijk de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroten. Ook zou het goed zijn om na elke werkvorm met de kinderen, of de kinderen die geïnterviewd zullen worden, concreet te reflecteren en te evalueren. En de uitkomsten van deze reflectie en evaluatie ook te verwerken in het onderzoek. Na elke werkvorm is er kort met de kinderen gereflecteerd op de les maar dit verder niet concreet verwerkt in het onderzoek, dit had van meer waarde kunnen zijn dan van tevoren gedacht.

Het zou interessant zijn verder onderzoek te doen naar de categorieën die bij dergelijke onderzoeken significant gestegen zijn waarom juist die categorieën gestegen zijn en andere niet. De uitkomsten op de categorieën kunnen per onderzoek en onderzoeksgroep verschillen. Daarom zou het een mogelijkheid kunnen zijn verschillende onderzoeken naast elkaar te leggen en te kijken of er een overeenkomst is tussen categorieën die voornamelijk gegroeid zijn en welke niet. Dit zou van nut kunnen zijn voor het leesonderwijs om te weten te komen waar meer aandacht aan besteed zou kunnen of moeten worden. Dit omwille van de ontwikkeling van het kind.

2.5 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de theorie, resultaten en conclusies is het aan te bevelen om, als er de mogelijkheid is om meer met leesonderwijs te kunnen doen, hier zeker mee aan de slag te gaan. Ondanks dat er geen significant verschil te concluderen viel uit de resultaten van dit onderzoek, is leesonderwijs gericht op leesbevordering om de leesmotivatie te verhogen van onschatbare waarde voor de leerlingen en het complete onderwijs. Leesonderwijs hoeft niet moeilijk te realiseren zijn, een leuke werkvorm is zo gevonden. De onderzoeksgroep van dit onderzoek was met name te spreken over de actieve werkvormen; de stoelendans, het toneel en het breien van woorden. Dit zijn voorbeelden van werkvormen die met name gericht zijn op leesplezier. Voorbeelden daarvan uit de werkvormen die gebruikt zijn binnen dit onderzoek zijn; dansen met boeken, lezen in het donker, toneel, breien van woorden. De categorieën die positief gestegen zijn in dit onderzoek hingen ook voornamelijk samen met deze werkvormen. Kinderen houden ervan actief bezig te zijn en daar zijn deze vormen perfect voor. Ook konden kinderen bij met name de stoelendans ook uit zichzelf erg goed verwoorden wat het doel van de werkvorm was. Dit betekent dat ze erg doelgericht bezig zijn geweest en dat doel ook hebben gehaald.

Het is dus aan te raden werkvormen te kiezen die de leerlingen vooral leuk vinden. Want wanneer zij positieve gevoelens bij de leeslessen hebben zullen zij positieve gevoelens bij lezen hebben. Dit is terug te zien in de Theory of Planned Behaviour. Toch is het belangrijk de wat meer theoretische lessen, die minder leuk lijken, niet over het hoofd te zien. Ook deze lessen kunnen plezierig zijn maar

zijn vooral belangrijk. Een werkvorm uit dit onderzoek die bijvoorbeeld vrij belangrijk is, is de werkvorm ‘wat vind ik leuk?’. De kinderen leren in deze les goed na te denken over wat zij leuk vinden om te lezen en waarom. Dit zorgt ervoor dat kinderen gerichter boeken uitkiezen die ze willen lezen, en die dan vaak erg leuk vinden. Dit zorgt ook weer voor meer leesplezier.

Ook het breder trekken van leesonderwijs binnen de school, dus niet alleen in groep 8, is een mogelijkheid. Kinderen raken dan al eerder vertrouwd met interventies omtrent lezen en kunnen mogelijk op vroegere leeftijd vertrouwd raken met leesplezier. Als dit niet mogelijk is, kan er met een goed gevulde boekenkast met een gevarieerd aanbod aan boeken en vaste leesmomenten op een dag al veel bereikt worden.

Als het mogelijk zou zijn, zou het interessant zijn verder onderzoek te doen naar welke werkvormen goed aansluiten bij kinderen en voor het grootste leesplezier zorgen.

Bibliografie

- Bal, P., & Veltkamp, M. (2013). *How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation*. PLoS ONE.
- Berends, R. (2013, juli 1). Leesgesprekken. *Het Blad Leesgesprekken*, pp. 11-14.
- Broersma, R., Nicolai, J., & Tans, J. (2002). *Levend lezen, dat's de kunst: ideeën en technieken voor vernieuwend leesonderwijs*. Valthe: De Freinetbeweging.
- Buisman, M., Houtkoop, W. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. 's-Hertogenbosch: Stichting Lezen en Schrijven, Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Chambers, A. (2002). *Vertel eens : kinderen, lezen en praten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Coillie, J. v. (2004). *Leesbeesten en boekenfeesten: hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken*. Leidschendam: Biblion.
- Cunes, L., & Maliepaard, P. (2014). *Leestafel als leesbevordering: Een onderzoek naar het positief beïnvloeden van de leesattitude en het leesgedrag van leerlingen in groep 7/8 van de basisschool*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Duijx (eindred.), T., van Bavel, M., Geljon, C., van Lierop-Debrauwer, H., Raukema, A.-M., Schram, D., et al. (2003). *Leeskracht! : gids voor literaire competentie op school*. Leidschendam: Biblion.
- Duursma, E. (2011). *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Eijkeren, M. v. (2008). *Pedagogisch-didactisch begeleiden : kennisbasis voor de startende leraar*. Baarn: HBoUitgevers.
- Elsäcker, W. v. (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*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Fiori, L. (2013). *Leeskilometers maken op school : aanpak Vrij Lezen. Het bevorderen van leesmotivatie van leerlingen*. Amersfoort: CPS.
- Ghesquière, R. (2009). *Jeugdliteratuur in perspectief*. Den Haag: Acco.
- Houtveen, T. (2013). Hoe ziet goed leesonderwijs eruit. In D. Schram, *De aarzelende lezer over de streep: recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 42-68). Delft: Eburon.
- Jeugd en Poëzie vzw, van Bergen, T., Bruinja, T., Das, H., van Hest, J., Kennes, S., et al. (2016). *Poëzieweek: Jaren die druppelend versmelten. Poëzielessen*. Amsterdam: Stichting Lezen Nederland.
- Lubbers, L. (2013). *SOT Leesmotivatie*. Opgeroepen op januari 7, 2016, van Welke werkvormen worden ingezet om het leesplezier van leerlingen te bevorderen?: www.sotleesmotivatieeentechnischlezen.weebly.com/deelvraag-3.html

- Meelissen, M., Netten, A., Drent, M., Punter, R., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen, Enschede: Radboud Universiteit, Universiteit Twente.
- Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Oppeneer, A. (2014). *Met handen en voeten: Een onderzoek naar mogelijkheden om de leesattitude van allochtone ouders en hun kinderen in een vmbo-mavo klas te bevorderen*. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.
- Paus, H. (2002). *Portaal*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Punt, L., & de Krosse, H. (2012). *Interactief lees- en schrijfonderwijs : werken met tussendoelen in de onderbouw van het vo*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.
- Raat, H. S.-B. (2013). *Primary prevention of overweight in preschool children, the BeeBOFT study (breastfeeding, breakfast daily, outside playing, few sweet drinks, less TV viewing): design of a cluster randomized controlled trial*. BMC Public Health.
- Saeb S, Z. M. (2015). *Mobile Phone Sensor Correlates of Depressive Symptom Severity in Daily-Life Behavior: An Exploratory Study*. J Med Internet Res.
- Smits, A., & van Koeven, E. (2013). Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar. In D. Schram, *De aarzelende lezer over de streep: recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 247-261). Delft: Eburon.
- Stichting Lezen. (2014). *Leesverschillen tussen jongens en meisjes: aangeboren of aangeleerd?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2014). *Ouders betrekken bij het lezen: over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij leesopvoeding thuis*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag. In D. Schram, & A.-M. Raukema, *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: de doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 269-289). Delft: Eburon.
- Stokmans, M. (2013). Lezen in onze steeds veranderende samenleving: noodzaak en stimulering. In D. Schram, *De aarzelende lezer over de streep: recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 295-335). Delft: Eburon.
- Tyre, P. (2013, februari 27). *Yes, there's a right way to teach reading*. Opgeroepen op december 22, 2015, van GreatKids: www.greatschools.org/gk/articles/importance-of-reading-success/
- van der Bolt, L. (2006). Bouwen aan een interactieve literatuurles: didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming. In D. Schram, & A.-M. Raukema, *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: de doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 209-223). Delft: Eburon.
- Velzen, J. v. (2005, september 19). *Sprookjes van Grimm gaan over het leven zelf*. Trouw.
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek?* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Vernooy, K. (2006). *Het Nederlands leesonderwijs nader bekeken*. Hoofddorp: ProBiblio.

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer : preventie van leesmoelijkheden door effectief leesonderwijs*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Willemsen, L. (2014). *Een klas vol boeken en wurmen*. www.klasvanjuflinda.nl.

Bijlagen

1. Vragenlijst leesattitude

Deze vragenlijst gaat over wat jij van lezen vindt. De vragenlijst gaat over het lezen van jeugdboeken en over het lezen van niet verzonnen teksten (krant, enz.).

Met het lezen van jeugdboeken wordt het lezen van boeken waar verzonnen verhalen in staan bedoeld. Hierbij kun je denken aan de boekenserie 'Hoe overleef ik...' of bijvoorbeeld Harry Potter boeken.

In de vragenlijst noemen we niet verzonnen teksten 'informatieve teksten'. Hierbij kun je bijvoorbeeld denken aan teksten in je geschiedenisboek, teksten in de krant, tijdschriften over voetbal of dieren, enz.

Doordat jij deze vragenlijst invult, komen wij erachter wat jij van lezen vindt. In de vragenlijst staan telkens allerlei zinnen. Jij mag aangeven of je het hiermee eens bent of niet.

Verder is het belangrijk dat je **iedere** vraag invult, ook als je denkt dat je deze vraag al gehad hebt. Sommige vragen lijken op elkaar, maar er is dan toch een klein verschil tussen de vragen. Weet je niet zo goed wat je van de zin vindt? Kleur dan het rondje bij 'niet mee eens, niet mee oneens' in. Hieronder zie je een voorbeeld.

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
Als je veel jeugdboeken leest, leer je veel over de wereld.	☐	☐	☒	☐	☐

■ Begin vragenlijst

Hoe heet je? _____

Wat is je geboortedatum? _____

Ben je een jongen of een meisje? _____

Waar ben je geboren?

☐ in Nederland

☐ in Turkije

☐ in Marokko

☐ in Suriname

☐ op Aruba/de Nederlandse Antillen

☐ ergens anders, namelijk: _____

Waar is je moeder geboren?

☐ in Nederland

☐ in Turkije

☐ in Marokko

☐ in Suriname

☐ op Aruba/de Nederlandse Antillen

☐ ergens anders, namelijk: _____

Waar is je vader geboren?

☐ in Nederland

☐ in Turkije

☐ in Marokko

☐ in Suriname

☐ op Aruba/de Nederlandse Antillen

☐ ergens anders, namelijk: _____

Welke taal spreek je met je moeder?

O Nederlands

O meestal Nederlands

O meestal een andere taal, namelijk:

Welke taal spreek je met je vader?

O Nederlands

O meestal Nederlands

O meestal een andere taal, namelijk:

		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
01	Als je veel informatieve teksten leest, bijvoorbeeld boeken over geschiedenis of over dieren enz., leer je veel over de wereld.	O	O	O	O	O
02	Door veel informatieve teksten te lezen, leer je beter lezen.	O	O	O	O	O
03	Door het lezen van informatieve teksten word je zelfverzekerder.	O	O	O	O	O
04	Door het lezen van informatieve teksten leer je beter met mensen om te gaan.	O	O	O	O	O
05	Door het lezen van informatieve teksten presteer je beter op school.	O	O	O	O	O
06	Het lezen van informatieve teksten is nergens goed voor.	O	O	O	O	O
		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
07	Ik lees graag informatieve teksten als ik vrij heb.	O	O	O	O	O
08	Ik vind het lezen van informatieve teksten saai.	O	O	O	O	O
09	Van het lezen van informatieve teksten word ik soms gelukkig.	O	O	O	O	O
10	Als ik een interessante informatieve tekst lees, word ik daar enthousiast van.	O	O	O	O	O
11	Ik vind het leuk als ik op school informatieve teksten mag lezen.	O	O	O	O	O

12	Ik vind informatieve teksten vervelend.	0	0	0	0	0
		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
13	Ik vind het een goed idee om informatieve teksten mee te nemen als ik weet dat ik ergens moet wachten.	0	0	0	0	0
14	Ik ga binnenkort (weer) informatieve teksten lenen in de bibliotheek.	0	0	0	0	0
15	Als ik vrij heb, ga ik thuis informatieve teksten lezen.	0	0	0	0	0
16	Als iemand mij vertelt dat hij/zij een informatieve tekst heel mooi vindt, dan ik het ook lezen.	0	0	0	0	0
17	Ik wil in de kerstvakantie minstens één informatieve tekst lezen.	0	0	0	0	0
18	Ik wil nog veel informatieve teksten lezen.	0	0	0	0	0
		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
19	Iemand van mijn leeftijd moet informatieve teksten lezen over bijvoorbeeld geschiedenis, andere landen of sporten.	0	0	0	0	0
20	Mijn vrienden en vriendinnen vinden het belangrijk om informatieve teksten te lezen.	0	0	0	0	0
21	Ik zal niet snel bevriend raken met iemand die veel informatieve teksten leest.	0	0	0	0	0
22	Elk kind in Nederland moet af en toe informatieve teksten lezen.	0	0	0	0	0
23	Ouders moeten ervoor zorgen dat kinderen informatieve teksten lezen.	0	0	0	0	0
24	Ik moet vaker informatieve teksten lezen van mezelf.	0	0	0	0	0
		Helemaal mee	Mee	Niet mee eens,	Mee eens	Helemaal

		oneens	oneens	niet mee oneens		mee eens
25	Ik weet niet welke informatieve teksten voor mij geschikt zijn.	O	O	O	O	O
26	Ik vergeet vaak om informatieve teksten te lezen omdat ik zoveel andere dingen te doen heb.	O	O	O	O	O
27	Ik heb geen tijd om informatieve teksten te lezen.	O	O	O	O	O
28	Ik heb thuis geen rustige plek om informatieve teksten te lezen.	O	O	O	O	O
29	Ik heb geen geld om informatieve teksten te kopen.	O	O	O	O	O
30	Wij hebben thuis informatieve teksten.	O	O	O	O	O

		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
31	Als je veel jeugdboeken leest, leer je veel over de wereld.	O	O	O	O	O
32	Door veel jeugdboeken te lezen, leer je beter lezen.	O	O	O	O	O
33	Door het lezen van jeugdboeken word je zelfverzekerder.	O	O	O	O	O
34	Door het lezen van jeugdboeken leer je beter met mensen om te gaan.	O	O	O	O	O
35	Door veel jeugdboeken te lezen presteer je beter op school.	O	O	O	O	O
36	Het lezen van jeugdboeken is nergens goed voor.	O	O	O	O	O

		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
37	Ik lees graag jeugdboeken als ik vrij heb.	O	O	O	O	O
38	Ik vind het lezen van jeugdboeken saai.	O	O	O	O	O
39	Van het lezen van jeugdboeken word ik soms gelukkig.	O	O	O	O	O
40	Als ik een goed jeugdboek lees, word ik daar	O	O	O	O	O

	enthousiast van.					
41	Ik vind het fijn als ik op school een jeugdboek mag lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
42	Ik haat jeugdboeken.	☐	☐	☐	☐	☐
		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
43	Ik vind het een goed idee om een jeugdboek mee te nemen als ik weet dat ik ergens moet wachten, bijvoorbeeld in een wachtkamer.	☐	☐	☐	☐	☐
44	Ik ga binnenkort (weer) een jeugdboek lenen in de bibliotheek.	☐	☐	☐	☐	☐
45	Als ik vrij heb, ga ik thuis een jeugdboek lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
46	Als iemand mij vertelt dat hij/zij een jeugdboek heel mooi vindt, dan ga ik het ook lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
47	Ik wil in de kerstvakantie minstens één jeugdboek lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
48	Ik wil nog veel jeugdboeken lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
49	Iemand van mijn leeftijd hoort jeugdboeken te lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
50	Mijn vrienden en vriendinnen vinden dat je jeugdboeken moet lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
51	Ik zal niet snel bevriend raken met iemand die veel jeugdboeken leest.	☐	☐	☐	☐	☐
52	Elk kind in Nederland moet af en toe jeugdboeken lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
53	Ouders moeten ervoor zorgen dat kinderen jeugdboeken lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
54	Ik moet meer jeugdboeken lezen van mezelf.	☐	☐	☐	☐	☐

		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
55	Ik weet precies welke jeugdboeken ik leuk vind om te lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
56	Ik vergeet vaak om een jeugdboek te gaan lezen, omdat ik zoveel andere dingen te doen heb.	☐	☐	☐	☐	☐
57	Ik heb genoeg tijd om jeugdboeken te lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
58	Ik heb thuis een rustige plek om een jeugdboek te lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
59	Ik heb voldoende geld om jeugdboeken te kopen.	☐	☐	☐	☐	☐
60	Wij hebben zoveel jeugdboeken thuis dat ik kan lezen zoveel ik wil.	☐	☐	☐	☐	☐
61	Jeugdboeken lezen vind ik erg moeilijk.	☐	☐	☐	☐	☐
62	Als ik een jeugdboek lees, begrijp ik het vaak niet goed.	☐	☐	☐	☐	☐

		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
63	Als ik thuis niets te doen heb, ga ik graag lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
64	Ik voel me lekker als ik lees.	☐	☐	☐	☐	☐
65	Als ik lees, zit ik lekker in mijn eigen wereld.	☐	☐	☐	☐	☐
66	Als ik lees, vergeet ik alles om me heen.	☐	☐	☐	☐	☐
67	Ik wou dat ik meer tijd had om boeken te lezen.	☐	☐	☐	☐	☐
68	Ik vind dat het lezen van verhalen heel goed helpt om mijn eigen problemen even te vergeten.	☐	☐	☐	☐	☐

		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
69	Het soort boeken waar ik het meest van houd, zijn	☐	☐	☐	☐	☐

	boeken met een interessant verhaal.					
70	Als ik een boek uit heb, vind ik het vervelend als ik niet van alle personen weet wat er met ze gebeurd is.	☐	☐	☐	☐	☐
71	Als ik een boek lees, wil ik heel graag weten hoe het afloopt.	☐	☐	☐	☐	☐
72	Ik vind het heel erg leuk als een verhaal een onverwacht einde heeft.	☐	☐	☐	☐	☐
73	Ik houd ervan als het eind van een verhaal spannend is.	☐	☐	☐	☐	☐
74	Ik houd het meest van boeken met veel actie.	☐	☐	☐	☐	☐
		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
75	Sommige verhalen helpen mij mijn eigen negatieve gevoelens (haat, jaloezie, verveling, chagrijn) beter te begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐
76	Ik vind dat boeken lezen me helpt om de ideeën van andere mensen te snappen.	☐	☐	☐	☐	☐
77	Door te lezen, leer ik veel nieuwe dingen over mezelf.	☐	☐	☐	☐	☐
78	Ik herken mezelf vaak in gebeurtenissen die in een boek gebeuren.	☐	☐	☐	☐	☐
79	Als ik lees, merk ik soms dat dingen minder simpel zijn dan ik dacht.	☐	☐	☐	☐	☐
80	Om een boek te begrijpen vergelijk ik het vaak met mijn eigen leven.	☐	☐	☐	☐	☐
		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
81	Als ik lees, fantaseer ik soms dat ik iemand uit het verhaal ben.	☐	☐	☐	☐	☐
82	Soms is het alsof de personen in een boek net echte mensen zijn die ik ken.	☐	☐	☐	☐	☐

83	Ik blijf als het boek uit is vaak nog denken aan personen uit het boek.	☐	☐	☐	☐	☐
84	Soms fantaseer ik dat ik met een persoon uit een boek kan praten.	☐	☐	☐	☐	☐
85	Het lijkt soms alsof ik een persoon ben geworden uit een boek dat ik net gelezen heb.	☐	☐	☐	☐	☐
86	Soms vraag ik me af of ik iets echt heb meegemaakt of dat ik het in een boek gelezen heb.	☐	☐	☐	☐	☐

		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
87	Ik vind het leuk om te weten welke manier schrijvers gebruiken om een verhaal mooi te maken, bijvoorbeeld hoe je een zin mooi kunt laten klinken of hoe je een verhaal spannend kunt maken.	☐	☐	☐	☐	☐
88	Als ik lees, let ik graag op de schrijfstijl van de schrijver (hoe dingen gezegd worden).	☐	☐	☐	☐	☐
89	Ik wil veel verschillende soorten boeken leren kennen, zoals spannende boeken, griezelboeken, avonturenboeken, romantische boeken, etc.	☐	☐	☐	☐	☐
90	Als ik een boek lees, bijvoorbeeld een detective of een roman, vind ik het leuk om deze met elkaar te vergelijken.	☐	☐	☐	☐	☐
91	Als ik een verhaal lees dat ik goed vind, wil ik ook iets over de schrijver/schrijfster weten.	☐	☐	☐	☐	☐
92	Ik vind verhalen die over ware gebeurtenissen uit het leven van de schrijver gaan interessant.	☐	☐	☐	☐	☐

		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
93	Soms is een stukje (beschrijving) in een verhaal zo duidelijk dat het net is alsof ik het kan zien, ruiken en voelen.	☐	☐	☐	☐	☐
94	Ik verzin soms zelf wat personen in het verhaal voor kleding dragen en hoe hun huis eruit ziet.	☐	☐	☐	☐	☐

95	Soms denk ik wel eens dat ik een tekening zou kunnen maken van de plaatsen die beschreven worden in een verhaal dat ik gelezen heb.	☐	☐	☐	☐	☐
96	Als ik een verhaal lees, kan ik soms bijna voelen hoe het zou zijn om erbij te zijn.	☐	☐	☐	☐	☐
97	Ik kan me gemakkelijk de personen en plaatsen voorstellen die in een verhaal beschreven worden.	☐	☐	☐	☐	☐
98	Vaak zie ik de plaatsen in een verhaal dat ik lees zo duidelijk alsof ik naar een foto kijk.	☐	☐	☐	☐	☐
		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
99	Ik vind praten over boeken in de klas vervelend.	☐	☐	☐	☐	☐
100	Ik vind het niet leuk om naar een boekbespreking te luisteren.	☐	☐	☐	☐	☐
101	Ik vind het leuk om een boekbespreking te maken.	☐	☐	☐	☐	☐
102	In boeken lijkt alles altijd heel ingewikkeld.	☐	☐	☐	☐	☐
103	Als ik lees, dan lees ik liever geen boeken.	☐	☐	☐	☐	☐
104	Ik geloof niet dat het lezen van boeken nuttig is voor mij.	☐	☐	☐	☐	☐

■ Einde vragenlijst

2. Resultaten uit SPSS

2.1 Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the				
					Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	gemiddeldeleesmotivatieVM - gemiddeldeleesmotivatieNM	-,09476	,34194	,07462	-,25041	,06089	-1,270	20	,219
Pair 2	CognitieVM - CognitieNM	-,12429	,48780	,10645	-,34633	,09776	-1,168	20	,257
Pair 3	AffectieVM - AffectieNM	-,42857	,68598	,14969	-,74083	-,11632	-2,863	20	,010
Pair 4	SubjectievenormVM - SubjectievenormNM	,09000	,43744	,09546	-,10912	,28912	,943	20	,357
Pair 5	PBCVM - PBCNM	-,44905	,27492	,05999	-,57419	-,32391	-7,485	20	,000
Pair 6	IntentieVM - IntentieNM	,22857	,63053	,13759	-,05844	,51559	1,661	20	,112
Pair 7	LeisureescapeVM - LeisureescapeNM	-,21333	,52616	,11482	-,45284	,02617	-1,858	20	,078
Pair 8	STDVM - STDNM	,49952	,80063	,17471	,13508	,86397	2,859	20	,010
Pair 9	InsightVM - InsightNM	,30048	,66173	,14440	-,00074	,60169	2,081	20	,051
Pair 10	EmpathyVM - EmpathyNM	,20095	,83572	,18237	-,17946	,58137	1,102	20	,284
Pair 11	ConcernwithauthorVM - ConcernwithauthorNM	-,19143	,64480	,14071	-,48494	,10208	-1,360	20	,189
Pair 12	ImageryVividnessVM - ImageryvividnessNM	,24571	,87706	,19139	-,15352	,64494	1,284	20	,214
Pair 13	RejectingliteralvaluesVM - RejectingliteralvluesNM	4,52381	9,28105	2,02529	,29913	8,74849	2,234	20	,037

2.2 Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	gemiddeldeleesmotivatieVM & gemiddeldeleesmotivatieNM	21	,615	,003
Pair 2	CognitieVM & CognitieNM	21	,215	,349
Pair 3	AffectieVM & AffectieNM	21	,046	,844
Pair 4	SubjectievenormVM & SubjectievenormNM	21	,505	,020
Pair 5	PBCVM & PBCNM	21	,814	,000
Pair 6	IntentieVM & IntentieNM	21	,573	,007
Pair 7	LeisureescapeVM & LeisureescapeNM	21	,739	,000
Pair 8	STDVM & STDNM	21	,302	,183
Pair 9	InsightVM & InsightNM	21	,150	,516
Pair 10	EmpathyVM & EmpathyNM	21	,311	,170
Pair 11	ConcernwithauthorVM & ConcernwithauthorNM	21	,624	,003
Pair 12	ImageryVividnessVM & ImageryvividnessNM	21	,245	,285
Pair 13	RejectingliteralvaluesVM & RejectingliteralvluesNM	21	-,072	,756

2.3 Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	gemiddeldeleesmotivatieVM	2,9143	21	,39773	,08679
	gemiddeldeleesmotivatieNM	3,0090	21	,38092	,08312
Pair 2	CognitieVM	2,9243	21	,33977	14,52797
	CognitieNM	3,0486	21	,48477	,10579
Pair 3	AffectieVM	2,7510	21	,56576	,12346
	AffectieNM	3,1795	21	,41461	,09048
Pair 4	SubjectievenormVM	3,1433	21	,45067	,09834
	SubjectievenormNM	3,0533	21	,42771	,09333
Pair 5	PBCVM	2,7605	21	,34014	,07422
	PBCNM	3,2095	21	,46816	,10216
Pair 6	IntentieVM	2,9271	21	,73773	,16099
	IntentieNM	2,6986	21	,60207	,13138
Pair 7	LeisureescapeVM	3,1910	21	,69972	,15269
	LeisureescapeNM	3,4043	21	,75170	,16403
Pair 8	STDVM	4,1419	21	,48019	,10479
	STDNM	3,6424	21	,80187	,17498
Pair 9	InsightVM	3,1414	21	,56086	,12239
	InsightNM	2,8410	21	,60157	13,34153
Pair 10	EmpathyVM	3,2952	21	,75297	,16431
	EmpathyNM	3,0943	21	,66575	,14528
Pair 11	ConcernwithauthorVM	2,5943	21	,71679	,15642
	ConcernwithauthorNM	2,7857	21	,76599	,16715
Pair 12	ImageryVividnessVM	3,6667	21	,69718	,15214
	ImageryvividnessNM	3,4210	21	,72931	,15915
Pair 13	RejectingliteralvaluesVM	7,1238	21	9,21748	2,01142
	RejectingliteralvluesNM	2,6000	21	,60663	,13238

2.4 Independent samples test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
gemiddeldeleesmotivatieVM	Equal variances assumed	,419	,524	,880	21	,389	,14146	,16068	-,19268	,47561
	Equal variances not assumed			,896	20,549	,381	,14146	,15792	-,18739	,47031
gemiddeldeleesmotivatieNM	Equal variances assumed	,051	,824	-,413	19	,684	-,07221	,17483	-,43814	,29372
	Equal variances not assumed			-,406	14,150	,691	-,07221	,17786	-,45331	,30889

Group Statistics

	Geslacht	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
gemiddeldeleesmotivatieVM	Jongen	13	2,9685	,40187	,11146
	Meisje	10	2,8270	,35377	,11187
gemiddeldeleesmotivatieNM	Jongen	13	2,9815	,37894	,10510
	Meisje	8	3,0538	,40585	,14349

3. Interviews

TABEL 11 CATEGORIEËN ANTWOORDEN VRAGENLIJST

Categorie	Kleur
Lezen op school – positief	Groen
Lezen op school – negatief	Light Green
Leeslessen – positief	Light Blue
Leeslessen – negatief	Blue
Bibliotheek	Red
Voorgelezen door ouders	Orange
Nut van lezen	Yellow
Meer zelf lezen	Purple
Suggesties	Pink

3.1 Interview Meisje 1

Emma: Ik ga je wat vragen over lezen. Wat algemene vragen, wat vragen omtrent het nut van lezen en vragen over hoe jij denkt dat het nog beter zou kunnen. Het gaat om leesonderwijs op school.

Daarom heb ik ook al die leeslessen gegeven op school, om te kijken of ik lezen daardoor leuker voor je kon maken. Dat is een beetje waarom die lessen dus zijn gegeven. En nu wil ik dus van jou wat persoonlijke informatie, jouw mening, dus je kunt geen foute antwoorden geven. Het is alleen maar wat jij vindt, ja? Eerst wil ik eens even wat praktische informatie; hoe vaak lees je? Lees je graag? En wat voor boeken lees je graag?

Meisje 1: Ik lees best wel graag maar ik heb niet zo heel veel boeken thuis dus als we een leuk boek hebben lees ik hem meestal wel meteen uit. En ik vind het wel leuk om komedie boeken te lezen, en ik zit de laatste tijd te kijken of ik ook Engelse boeken kan vinden om te lezen.

Emma: Zo, dus je Engels is zo goed dat je dat aan kunt denk je?

Meisje 1: Ja

Emma: Nou dat is hartstikke leuk! Het is natuurlijk leuker een boek in de originele taal te lezen. Oké! En je geeft aan dat je thuis niet heel veel boeken hebt. Dus dan ga je vaak naar de bibliotheek of kijk je op school of je daar een boek kan vinden?

Meisje 1: Ja op school kijk ik meestal wel, **en heel af en toe ga ik naar de bibliotheek** maar dat is niet zo vaak.

Emma: Oké, en waarom niet?

Meisje 1: Nou, dan heb ik ook weer andere dingen waar ik dan mee bezig ga.

Emma: En leen je wel eens boeken van vriendinnen?

Meisje 1: Ja

Emma: Oké. Lees je vaak uit jezelf of zijn het vaak je ouders die zeggen: 'joh, pak 's een boek'?

Meisje 1: Nou mijn moeder zegt dat nooit en mijn vader ook niet. Dus als ik lees dan lees ik uit mezelf.

Emma: Ben je thuis de enige die veel leest of zie je je broers en zussen ook lezen?

Meisje 1: Nou mijn zusje die zit in groep 3, dus die leert het net en vindt het ook heel leuk om te lezen. Ze kan het ook best goed. En mijn broer weet ik niet zo goed, die zit altijd op z'n kamer.

Emma: Werd jij veel voorgelezen door je ouders vroeger?

Meisje 1: Ja volgens mij wel ja. **Dan gingen mijn broer en ik allebei op mijn kamer en werden we 's avonds voorgelezen omdat we op dezelfde tijd naar bed gingen, uit Jip & Janneke en zo.**

Emma: Dus dan zou je kunnen zeggen, zover je je dat kunt herinneren, elke avond voor je naar bed ging wel?

Meisje 1: Ja

Emma: En wanneer is dat een beetje gestopt? Of doen je ouders dat alleen nog voor je jongere zusjes omdat jij het niet meer nodig hebt of wat kun je daarover vertellen?

Meisje 1: Ja mijn moeder doet het nog wel bij mijn zusje uit groep 3, maar niet meer bij mij. Ik weet niet precies hoe lang dat heeft geduurd.

Emma: Op een gegeven moment stopte dat gewoon.

Meisje 1: Ja

Emma: En hoe nuttig vind jij het om veel te lezen? Denk je dat het misschien goed is veel te lezen? Wat is jouw mening over lezen?

Meisje 1: Nou ik vind het wel goed zeg maar om veel te lezen. **En dan soms wat meer moeilijke boeken omdat je dan nieuwe woorden kent en dat is ook handig op school.** En ja, dat vind ik op zich wel belangrijk.

Emma: Oké, je geeft dus ook al heel goed aan dat je ook wel moeilijker boeken voor de moeilijke woorden kiest omdat het handig is op school. Waarom denk je dat het handig is voor school?

Meisje 1: Nou ook met **taal en zo, dan leer je soms moeilijke woorden. En als je dan iets niet weet en als je dan weer leest, dan heb je het al eens gelezen ofzo.**

Emma: Merk jij ook als je dan moeilijker boeken leest, dat je dan in het dagelijks leven of als je soms wat leest dat je denkt 'oh ik weet al wat dat betekent' en misschien weten leeftijdsgenootjes dat niet?

Meisje 1: Ja

Emma: Nou, dan zie je dat dat dus zeker helpt! Dan nog even wat vragen over school. Want vind je dat er op school, in de klas, in de lessen, niet alleen in groep 8 hoor, maar in de hele school, vind je dat daar genoeg wordt gedaan aan lezen?

Meisje 1: Nou, **niet heel veel. Want er is dan meestal een kwartiertje na de pauze maar meestal van dat kwartiertje zijn er vaak 5 minuten dat je dan in de klas komt.** En dan soms gaan kinderen dan doorpraten en dan kan je je zeg maar niet concentreren op je boek en dan heb je echt maar 5 minuten om te lezen en dan moet je alweer verder.

Emma: Oké, ja daar heb je wel een punt. Dus je geeft aan dat je eigenlijk alleen dat kwartiertje krijgt om echt te gaan lezen. Hoe zou je dat dan liever willen? Zou je dan liever verder gaan met zo'n werkvorm voor lezen zoals ik met jullie heb gedaan? Of denk je, dat heeft eigenlijk niet zo heel veel zin en ik vind voor mezelf lezen leuker? Hoe zou je dat voor je zien?

Meisje 1: Nou ik vind het wel leuk wat u heeft gedaan, maar dat vind ook weer niet iedereen leuk dus ik weet niet of dat de oplossing is. Voor mij zou dat wel leuk zijn, maar ja ook meer zelf lezen. Boeken die je zelf leuk vindt.

Emma: Oké, nou helder. Je geeft duidelijke antwoorden. En je denkt dus dat je graag zelf meer tijd zou willen krijgen om te lezen. Denk je dat dat ook werkt voor de kinderen die lezen niet zo leuk vinden?

Meisje 1: Ja ik denk dat als je meer leest dat je vanzelf, als je een leuk boek hebt, er vanzelf wel meer in gaat en dat je het dan wel leuker vindt om zelf te lezen.

Emma: Ja, ja. Dan hartelijk bedankt! Dat is eigenlijk alles wat ik wilde weten, zijn we dus helemaal niet zo lang bezig geweest. Dank je wel voor je eerlijke antwoorden, daar kan ik veel mee. Dan kun je nu naar de computer gaan.

Meisje 1: Ja, dank u wel!

3.2 Interview Meisje 2

Emma: Zo Meisje 2, nou ga ik jou wat vragen stellen. Ik heb je net al een inleiding gegeven van wat voor vragen ik je ga stellen. Ik zou eerst eens eventjes willen dat je me vertelt: lees je vaak? Vind je lezen leuk? En doe je het vaak thuis? Een beetje van dat soort dingen, informatie over jou en lezen.

Meisje 2: Nou, ik vind lezen wel leuk maar ik doe het niet heel vaak. Ik probeer het vaak te doen en ik vind lezen belangrijk.

Emma: Oké, en lees je thuis? Heb je thuis veel boeken?

Meisje 2: Ja op zich wel veel.

Emma: Oké, en heb je die ook allemaal al wel eens gelezen?

Meisje 2: Nee niet allemaal.

Emma: Niet allemaal, wel veel van de boeken, of?

Meisje 2: Ja wel veel.

Emma: Zeggen papa en mama ook wel eens van 'Joh, Meisje 2 pak eens even een boek en ga 's lekker lezen'? Meisje 2 knikt. Ja? En ga je dan ook lezen of ga je liever wat anders doen?

Meisje 2: Ja! Dat wil ik dan wel proberen maar soms lukt het niet.

Emma: Oké oké. En wat voor boeken lees je graag als je dan leest?

Meisje 2: Oorlogsboeken.

Emma: Oorlogsboeken, dat vind je het interessantst? Waarom vind je die zo interessant?

Meisje 2: Nou ik hou heel erg van spannende boeken en oorlogsboeken vind ik wel heel leuk. Nou niet dat ik oorlog leuk vind..

Emma: Nee, ik snap wat je bedoelt! Dat je het onderwerp oorlog gewoon interessant vindt. Ben je ook lid van de bibliotheek? Ga je er wel eens heen?

Meisje 2: Ik ben lid van de bibliotheek maar ik ga er eigenlijk niet meer heen.

Emma: En waarom niet?

Meisje 2: Nou ik heb nog een boete..

Emma (lachend): Oh je hebt nog een boete. En die moet je dan zeker zelf betalen?

Meisje 2: Ja

Emma: Je gaf net aan dat je lezen ook wel belangrijk vindt. En wat vind jij het nut van lezen, waarom vind je het zo belangrijk? Kun je dat uitleggen?

Meisje 2: Nou, misschien ken je dan meer woorden. Misschien dat je meer woorden kent en dat je dan meer woordenschat leert. Denk ik?

Emma: Ja, precies. Dit is je eigen mening hè? Je kunt geen foute antwoorden geven, je hoeft alleen maar te zeggen wat jij denkt en vindt. Dat is helemaal niet erg. Dus je geeft aan dat je meer woorden leert? Merk je dat zelf ook als je een boek hebt gelezen of als je..?

Meisje 2: Ja ik merk het wel!

Emma: En waaraan merk je dat?

Meisje 2: Dat ik steeds meer andere woorden gebruik met praten.

Emma: Oh ja, oké. En als je dan bijvoorbeeld op school teksten leest of je kijkt in geschiedenisboeken of een aardrijkskundeboek, zie je dan ook verschil? Dat je dan denkt 'oh ik snap deze tekst eigenlijk al beter'?

Meisje 2: Ja, omdat heel vaak staan daar dan moeilijke woorden en die staan ook in een ander boek en dan weet je wat het betekent.

Emma: Ja, oké. Hartstikke goed. En kun je een voorbeeld geven wanneer het bijvoorbeeld niet zo handig zou zijn als je minder goed zou kunnen lezen? Stel dat jij helemaal niet zo heel veel leest en je kunt helemaal niet zo goed lezen, waarvan denk jij 'in zo'n situatie zou dat heel onhandig zijn'?

Meisje 2: Nou, als je met een heel belangrijk iemand praat en die gaat met een heleboel moeilijke woorden praten en je weet niet wat het betekent terwijl je dat wel in een boek had kunnen lezen.

Emma: Ja heel goed. Vind jij dat er op school genoeg wordt gedaan aan lezen? Dus dat je genoeg kunt lezen voor jezelf en er hulp wordt geboden als je niet zo goed kunt lezen? Wat vind jij ervan?

Meisje 2: Ik vind dat er wel hulp wordt aangeboden. Maar als er toetsen ofzo zijn, dan vragen ze niet, ja dan mag je een Donald Duckje ofzo lezen. Maar dat helpt niet heel erg. Want je ziet dat zeker de helft van de klas, die leest een Donald Duck. Ik vind Donald Duckjes zelf ook heel leuk, maar je zou eigenlijk een regel moeten bedenken dat je op één of twee dagen een Donald Duck mag lezen en op de andere dagen niet.

Emma: Want waarom vind jij het beter om een boek te lezen in plaats van een Donald Duckje?

Meisje 2: Omdat in Donald Duckjes kijk je meer de plaatjes dan de tekst.

Emma: Ja daar zeg je een hele goede, inderdaad. En wat vind je van de ruimte die wordt geboden om zelf te lezen? Vind je dat jullie genoeg tijd krijgen om te lezen?

Meisje 2: **Ja dat krijgen we wel.**

Emma: Ja? Zou je niet meer, niet minder? Vind je het zo precies goed?

Meisje 2: Ik vind het zo precies goed.

Emma: En dat verplicht lezen, vind je niet dat dat soms juist de motivatie een beetje weg kan nemen? Wanneer je verplicht aan het lezen bent?

Meisje 2: Soms, zou kunnen.

Emma: Wat denk je wat andere kinderen daar misschien van vinden? Denk je dat dat verplicht lezen voor andere kinderen misschien niet zo leuk kan zijn?

Meisje 2: Ja zou kunnen. Maar als je veel leest misschien is het dan leuker.

Emma: Ja, dus jij denkt dat als je meer leest dan is het ook wel leuker?

Meisje 2: **Ja want dan lees je een boek en dan wil je verder lezen omdat je het einde wilt lezen.**

Emma: Ja precies, precies. En hoe denk jij dat we op school lezen nog leuker kunnen maken? Hoe vond jij de leeslessen? Vond je het leuk, daar mag je helemaal eerlijk in zijn, of denk je, nou als we nou iets meer van dat soort lessen zouden hebben zou het leuker worden of misschien heeft het wel helemaal geen nut.

Meisje 2: **Nou iets meer variatie in boeken denk ik.**

Emma: Meer variatie in boeken op school? Dat vind ik een hele goede! En wat voor soort variatie?

Meisje 2: Ja meidenboeken, jongensboeken, alle soorten boeken die bestaan.

Emma: Gewoon iets meer variatie. Want we hebben best een grote boekenkast in de klas staan maar waarom vind je dat dan niet genoeg variatie?

Meisje 2: Omdat er niet zo veel jongensboeken en niet zo veel meisjesboeken zijn. Er staan het meest oorlogsboeken in. En dat vind ik wel leuk maar anderen, heel veel kinderen vinden andere boeken leuker en die staan er bijvoorbeeld niet in.

Emma: Ja duidelijk. En die leeslessen, wat vond je daarvan?

Meisje 2: Ja sommige lessen vond ik eigenlijk, **die hoefden eigenlijk niet.** Maar andere lessen waren wel **leuk om te doen.**

Emma: En welke lessen vond je dan wel leuk?

Meisje 2: **De stoelendans vond ik leuk.**

Emma: Oké, dus de wat actievere lessen vond je wel leuk. En welke vond je minder?

Meisje 2: Ik denk **dan die met de gedichten en de vragenlijst**.

Emma: Oké. En waaraan heeft zo'n stoelendans les denk je het meest geholpen?

Meisje 2: Dat je ziet welke boeken anderen lezen. Welke boeken.

Emma: Ja precies! Nou, hoe zou voor jou lezen nog leuker gemaakt kunnen worden? Als je nu iets moet opnoemen waardoor je lezen nog veel leuker zou vinden op school of thuis?

Meisje 2: Dat er meer aandacht aan wordt besteed.

Emma: Nou heel goed, lijkt mij ook belangrijk! Dan wil ik je heel hartelijk bedanken en mag je nu ook lekker naar buiten.

3.3 Interview Jongen 1

Emma: Ik heb even een paar vragen voor jou en het gaat om lezen. Ik heb je al een introductie gegeven en eigenlijk het allereerste wat ik van jou wil weten is; lees jij vaak uit jezelf, wat vind je van lezen? Een beetje je mening over lezen. Je kunt geen foute of goede antwoorden geven, alleen je eigen mening.

Jongen 1: Nou ik lees niet zo heel vaak, **maar in de bibliotheek wil ik wel graag lezen**. Want daar zijn zoveel boeken, dan heb je zeg maar altijd wel een keuze uit boeken die je echt leuk vindt. Thuis ga ik niet vaak, maar ook wel weer wel vaak lezen. In de vakantie bijvoorbeeld wel. Daar heb ik wel leuke boeken die ik leuk vind. Maar op school vind ik die boeken eigenlijk niet leuk omdat ik wel van actie hou zeg maar. En dat is hier niet altijd zoveel in de school zeg maar omdat we zo christelijk zijn zeg maar. En sommige boeken zijn dan iets te erg ofzo, personen die niet erg christelijk zijn ofzo. Maar dat boeit mij dan niet echt.

Emma: Oké, je geeft al gelijk heel veel informatie. Je hebt het over de bibliotheek waar wel heel veel leuke boeken zijn. Ben je ook lid van de bibliotheek?

Jongen 1: Nou niet lid, hoe noem je dat?

Emma: Dat je daar boeken mag lenen.

Jongen 1: Ik heb wel zo'n kaart maar dat hebben wel meer Barnevelders, alleen ja...

Emma: Leen je daar dan ook boeken?

Jongen 1: Ja **voor mijn spreekbeurt wel heel veel. Maar ik ga niet, leen niet, veel boeken maar ik ga er gewoon vaak lezen**.

Emma: Oké, ja dat kan natuurlijk ook.

Jongen 1: Mijn pas is helemaal kapot, maar ik weet niet of ik een nieuwe moet of dat ik er nog heel lang mee moet doen. Dat weet ik niet eens. (*mompelend*)

Emma: Oké oké, je zei al gelijk welke boeken je leuk vindt. Actieboeken, en die heb je dan niet heel erg op school. Heb je die dan wel thuis, dat soort boeken?

Jongen 1: Nou nee, ik heb thuis heel veel van die grappen en grollen boeken. En ik hou ook wel van een grap zeg maar, en daar zijn dan heel vaak van die flauwe grappen in en als je dan even doorleest dan kom je er wel achter wat ze bedoelen. En ik heb ook vaak van die dagboek-boeken en dat zijn van die 'leven van een loser' en dat vind ik ook wel echt leuke boeken.

Emma: Oja, dat is duidelijk! Hebben jouw ouders je vroeger voorgelezen?

Jongen 1: Ja

Emma: Doen ze dat nu nog steeds? (Jongen 1 schudt zijn hoofd) Oké, maar zeggen ze wel eens van joh Jongen 1 pak een boek?

Jongen 1: Ik moet eigenlijk in een jaar, willen ze eigenlijk wel, dat ik een boek uit heb. Alleen dat gebeurt niet altijd. Omdat ik dan een boek van de bibliotheek leen en dan heb ik bijvoorbeeld net te weinig tijd en kan ik hem net niet helemaal uitlezen omdat hij te dik was. En verlengen vinden mijn ouders niet zo fijn zeg maar. Dus daarom heb ik vaak misschien niet een boek uit maar ik denk wel dat ik wel een paar boeken uit heb in een jaar zeg maar. Als je het bij elkaar optelt.

Emma: Lees je snel?

Jongen 1: Ik kan wel snel lezen, maar ik vind het lekkerder om gewoon rustig te lezen. Dan heb je je hoofd er meer bij en ben je vaak geconcentreerder.

Emma: Merk jij ook het nut van lezen? Weet jij waarom het belangrijk is om te lezen?

Jongen 1: Ik heb wel het idee dat ik wat meer woorden ga kennen. Dus mijn woordenschat. En met taal, dat je met zinsopbouw het ook wel een beetje gaat doorhebben van dit heb ik ook al in een boek gezien zeg maar.

Emma: Ja precies, heel goed. En op school, vind jij dat wij hier op school genoeg doen met lezen?

Jongen 1: Nou (aarzeland) hier doen we dan wel een kwartiertje lezen zeg maar. En dat vind ik eigenlijk wel lang genoeg soms maar soms ook kort genoeg.

Emma: Wanneer vind je het lang genoeg, wanneer vind je het kort genoeg?

Jongen 1: Ik vind het vaak te kort, want we hebben niet zulke dikke boeken maar ook sommige hele dikke boeken. Met dikke zou het dan wel wat langer mogen zeg maar, want ik heb nu een heel dik boek en ik kom eigenlijk bijna niet verder. Je hebt zeg maar dat boek en dan blijf je een beetje in het midden omdat er zoveel bladzijdes inzitten. Maar bij die dunne boekjes, we hebben één zo'n boek en dat lezen heel veel jongens uit de klas en dat is top of toppers...

Emma: Oja Top!

Jongen 1: ... En dat heb je in een kwartiertje, als je dan snel leest, heb je dat ook wel uit. Dan denk ik eigenlijk van waarom zou je dan zo'n boek pakken?

Emma: Want dikke boeken is dan wel beter dan die dunne boekjes?

Jongen 1: Ja want daar leer je meer van.

Emma: Precies. Maar vind jij dat wij meer zouden moeten doen aan lezen? Of dat je langer zou mogen lezen, of de leeslessen?

Jongen 1: Leeslessen, zouden we wel kunnen doen maar dat hebben wij eigenlijk nog nooit gehad. Dus ik weet niet echt wat dat gaat inhouden als we dat zeg maar iedere week zouden doen.

Emma: Dan heb ik het over die lezen die ik heb gegeven, weet je wel? Bijvoorbeeld de stoelendans, de les over sprookjes, over gedichten, dat soort dingen.

Jongen 1: Ik zou het wel leuk vinden als de juf gewoon een boek voorleest want dan is het altijd gewoon stil. Waardoor je je dus altijd beter kunt concentreren. En die stoelendans ja, die vond ik ook wel heel leuk! Omdat je dan zeg maar boeken tegen komt die kinderen eigenlijk in het laadje hebben en die worden heel vaak gekozen. Zoals de Titanic, de kluizen van de Titanic van het logboek van Lammers. Daarvan wist ik eigenlijk niet dat wij die hadden maar die staat dus uiteindelijk gewoon in de kast. En zo heb je wel weer door dat er boeken zijn waarvan je eigenlijk helemaal niet door hebt dat die er zijn zeg maar.

Emma: Ja heel goed. Je gaf dus aan, soms missen er gewoon boeken die ik leuk vind omdat je dan aangaf dat dat waarschijnlijk te maken had met dat ze niet christelijk genoeg zijn. Maar vind je dat er voor de rest genoeg afwisseling is of vind je dat er vrij veel dezelfde boeken zijn? Wat vind je daarvan?

Jongen 1: Nou er zijn wel verschillende boeken zeg maar, zoals dat Top-boek is dan zo'n grappig lollig boek volgens mij. En er zijn ook spannende boeken. Alleen de meeste zijn dan christelijke boeken en die zijn soms, sommige daarvan een beetje neurig ofzo. Heel vaak blijven ze dan een beetje hetzelfde herhalen en dan gebeurt er eigenlijk iets wat eigenlijk heel dom is, we hebben zeg maar geen open einde boeken wat me ook leuk lijkt, maar in die boeken gebeurt er dan iets waarvan je denkt oké daardoor wordt opeens alle spanning eruit gehaald zeg maar.

Emma: Oké, dus jij bent wel echt van de spannende boeken.

Jongen 1: Ja

Emma: Oké prima, je zei dat je het leuk zou vinden als er meer zou worden voorgelezen heb je verder nog suggesties? Stel nou jij zou iets mogen zeggen om te helpen te verbeteren?

Jongen 1: Ik zou het wel leuk vinden dat als er dan wordt voorgelezen dat het dan grappige boeken zijn. Want dan als je gaat lachen, als je oplet en je gaat lachen en die niet opletten gaan dan lachen, dan denk ik dat de niet oplettende niet doorhebben wat er eigenlijk wordt vertelt zeg. Maar omdat er dan één iemand lacht dan denk je van zou het ook echt leuk zijn waardoor je zeg maar wat beter gaat opletten. Echt zo'n meetrekkend boek lijkt mij dan leuk als dat voorgelezen wordt.

Emma: Oké, dat lijkt me heel erg duidelijk. Wil je er verder nog niet over kwijt? (Jongen 1 schudt zijn hoofd) Nee? Nou oké, dan hartelijk dank en dan zie ik je vanmiddag!

3.4 Interview Jongen 2

Emma: Ik heb je net verteld dat ik je wat vragen ga stellen over lezen en eigenlijk de allereerste vraag die ik wel van je wil weten is eigenlijk: lees je graag? Lees je vaak? Kun je me daar iets over vertellen?

Jongen 2: Ja ik lees best vaak, want de laatste tijd leen ik heel veel boeken van de bibliotheek.

Emma: Dat is leuk! En hoezo zeg je ik leen nu heel veel boeken van de bibliotheek, deed je dat eerst niet?

Jongen 2: Nee

Emma: En waarom nu wel?

Jongen 2: Moest van m'n moeder en spelling vind ik best moeilijk en als je dat veel boeken leest leer je veel beter spelling.

Emma: Ja, hartstikke goed. Je zegt dus van mijn moeder moest het. Zeggen je ouders wel vaker van joh pak een boek?

Emma:

Jongen 2: Nee meestal niet, meestal ga ik dan gewoon als ik me verveel een boek lezen.

Emma: Dus je leest ook wel veel uit jezelf?

Jongen 2: Jawel

Emma: Hartstikke goed, en wat vind jij dan leuk om te lezen?

Jongen 2: Spannende boeken en voetbalboeken.

Emma: Oké, hebben je ouders je vroeger voorgelezen?

Jongen 2: **Jawel**

Emma: Vond je dat ook leuk? (*Jongen 2 knikt*) Doen ze dat nog steeds (*Jongen 2 schudt zijn hoofd*), zou je dat nog leuk vinden?

Jongen 2: Weet ik niet, denk het wel

Emma: Vind je het leuk als er in de klas wordt voorgelezen? (*Jongen 2 knikt*) Oké, dus jij vindt voorlezen ook wel leuk. Je gaf aan van ik lees nu wel veel meer boeken want mama heeft dat gezegd en dan geef je eigenlijk al zelf aan het is goed voor mijn spelling. Want waarom denk je dat lezen vooral nog belangrijk is? Kun je dat opnoemen?

Jongen 2: **Dan leer je nieuwe woorden, en dat je weet hoe je andere woorden moet schrijven. Moeilijke woorden.**

Emma: Juist, heel duidelijk. Vind je dat er op school genoeg wordt gedaan aan lezen?

Jongen 2: **Wel als je een kwartiertje onder schooltijd moet lezen.** Na de pauze bijvoorbeeld.

Emma: Denk je dat dat genoeg is?

Jongen 2: **Jawel, als je dat iedere dag doet dan leer je er wel veel van.**

Emma: Ja dat is wel waar. Lees jij ook altijd op school als je dat kwartiertje krijgt?

Jongen 2: Meestal wel eigenlijk.

Emma: Heb je dan ook vaak dat ene boek dat je dan gaat lezen of is het vaak 'oké ik lees vaak eerst de eerste paar bladzijdes en dan vind ik het niet zo leuk dus pak ik de volgende'?

Jongen 2: Nee ik lees hem wel helemaal. Of als ik hem vanaf het begin echt heel saai vind dan pak een ander leuker boek.

Emma: Vind je dat er genoeg leuke boeken op school zijn?

Jongen 2: Jawel, maar de meeste boeken heb ik al gelezen.

Emma: Je leest best wel heel veel dus! En als je dan denkt wat doen we op school, je geeft aan dat kwartiertje vind ik op zich wel genoeg, wat vond je bijvoorbeeld van die leeslessen? Die lessen die ik heb gegeven met die gedichten, sprookjes, lezen in het donker, met die verhalen? Mag je eerlijk over zijn en op antwoorden.

Jongen 2: Die stoelendans vond ik wel super leuk!

Emma: En waarom?

Jongen 2: Je leert allemaal boeken, alle boeken eigenlijk. Je ziet allemaal boeken die je leuk vindt.

Emma: En verder over de lessen?

Jongen 2: Je leert er ook wel veel van en het is best leuk.

Emma: Zou je het vaker willen die lessen? Vond je het een leuke afwisseling?

Jongen 2: Jawel

Emma: Als je nou nog een tip mocht geven aan de school? Wat zou je zeggen wat we beter of vaker of meer konden doen? Heb je een idee?

Jongen 2: Ik denk... Nee

Emma: Komt er niks in je op? Een kwartiertje is genoeg, boeken zijn leuk? (Jongen 2 knikt) Nou leuk, dan wil ik je heel hartelijk bedanken en dan tot morgen.

4. Werkvormen

3.1 Wat vind ik leuk?

Fiori, L. (2013). Leeskilometers maken op school : aanpak Vrij Lezen. Het bevorderen van leesmotivatie van leerlingen. Amersfoort: CPS



1.1 VRAGENLIJST: WAT IK LEUK VIND

1. Wat kijk je graag op tv?
2. Wat is je lievelingsfilm?
3. Wat doe je op internet?
4. Welke games speel je?
5. Waar praat je over op facebook, twitter, enzo?
6. Wat doe je in je vrije tijd?
7. Welke sport doe je, of zou je willen doen?

8. Welke muziek vind je leuk?

9. Als je alles kon kiezen, wie zou je dan willen zijn en waarom?

10. Als je alles kon kiezen, wat zou je dan doen en waarom?

11. Als je alles kon kiezen, waar zou je dan naartoe gaan en waarom?

12. Als je meer kon leren over een persoon, wie zou je dan kiezen en waarom?

13. Welke boeken of series heb je gelezen?

14. Welk boek heb je het laatst gelezen?

15. Heb je een favoriete schrijver en zo ja, wie?

16. Heb je een favoriet boek en zo ja, welk boek?

17. Wat lijkt je leuk om te lezen (genres)?

- | | |
|---|--|
| ☐ sprookjes | ☐ verhalen over de oorlog |
| ☐ spannende verhalen | ☐ stripverhalen |
| ☐ sciencefictionverhalen | ☐ informatie over een hobby |
| ☐ griezelverhalen | ☐ informatie over muziek |
| ☐ meidenverhalen | ☐ informatie over een persoon |
| ☐ verhalen die echt gebeurd zijn | ☐ informatie over de natuur |
| ☐ verhalen over vroeger | ☐ informatie over een sport |
| ☐ verhalen over nu | |



1.3 INTERVIEWVRAGEN: WAT VIND JIJ LEUK?

Waar 'hij' staat, kun je ook 'zij' lezen!

Wat doet jouw klasgenoot graag in zijn vrije tijd? Misschien weet je dat al, misschien niet. Als je al weet wat hij leuk vindt om te doen, weet je dan ook waarom hij dat zo leuk vindt?

Jullie gaan elkaar interviewen over wat jullie leuk vinden om te doen.

Wat ga je doen? Stel je klasgenoot onderstaande vragen. Vul bij elke vraag het antwoord in dat hij geeft. Als je alle antwoorden hebt, maak je een verslagje van het interview: je schrijft een tekstje over wat je klasgenoot leuk vindt om te doen en waarom.

Tijd: Je hebt elk 10 minuten de tijd om de ander te interviewen. Daarna hebben jullie elk nog 10 minuten om het verslagje te schrijven.

Hulp: Zorg dat je goed weet wat je moet doen, voordat je begint. Als je de uitleg niet helemaal snapt, vraag dan vóór het interview aan je leraar wat je precies moet doen.

1. Wat vind je leuk om te doen in je vrije tijd?

2. Waarom doe je dat graag?

3. Kun je een voorbeeld geven?

4. Welke van de volgende woorden hebben te maken met wat je doet in je vrije tijd?

- | | | |
|-----------------------------------|--|--|
| ☐ Buiten | ☐ iets maken | ☐ Creatief |
| ☐ Binnen | ☐ iets doen | ☐ Fantaseren |
| ☐ Vrienden | ☐ Steeds beter worden | ☐ Leren |
| ☐ Alleen | ☐ Ontdekken | ☐ Lezen |
| ☐ Samen | ☐ Bouwen | ☐ (Bedenk zelf een woord) |

5. Kun je uitleggen waarom die woorden er mee te maken hebben?

6. Kun je een voorbeeld geven van iets dat je gedaan hebt en héél leuk vond? Leg precies uit wat het zo leuk maakte.

Schrijf hieronder het verslagje van je interview. Er is al een beginnetje gemaakt.

Ik heb _____ geïnterviewd. _____ vindt het leuk om

Dit vindt hij zo leuk omdat

3.2 Dansen met boeken

Willemsen, L. (2014). *Een klas vol boeken en wurmen*. www.klasvanjuflinda.nl.

De kinderen lopen op de muziek langs de stoelen. Zodra de muziek stopt, gaan ze zitten en bekijken ze het boek wat op de stoel ligt.

Dit heb je nodig

- ✧ voor elk kind een stoel met daarop een boek
- ✧ muziek

Dit moet je doen

- ✧ Laat de kinderen hun stoel in de kring zetten.
- ✧ Leg op elke stoel een boek.
- ✧ Start de muziek en laat de kinderen langs de stoelen lopen.
- ✧ Zodra de muziek stopt mogen de kinderen op de dicht bijstaande stoel gaan zitten.
- ✧ Het boek wat op hun stoel ligt mogen ze bekijken en lezen.
- ✧ Na 5 minuten start je de muziek opnieuw. Kinderen komen zo in aanraking met boeken, die ze zelf niet zo snel zouden kiezen.
- ✧ Aan het eind van de activiteit kun je de boeken uitwisselen.

3.3 Leesspel - Gedichten

Fiori, L. (2013). *Leeskilometers maken op school: aanpak Vrij Lezen. Het bevorderen van leesmotivatie van leerlingen*. Amersfoort: CPS



5.H LEESPEL*

Resultaat: Een dynamische, speelse uitwisseling over boeken (Vragen A t/m C) en gedichten (Vragen D).

Nodig:

- Kopieer de vragenvellen op vier verschillende kleuren stevig papier en knip de kaartjes los.
- De vragen zijn onderverdeeld in A, B, C, D. De aard van de vragen verschilt, gebruik daarom voor elk soort vragen een andere kleur.
- Als u wilt dat alle groepjes tegelijkertijd met dezelfde vragen set werken, moet elk vragenvel 5 tot 8 keer gekopieerd worden. De groepjes kunnen natuurlijk ook allemaal verschillende vragen sets krijgen. Dan is het voldoende om van elk soort vragen 2 sets te hebben.

Wat gaat u doen?

- Maak groepjes van vier tot zes leerlingen.
- U als leraar kiest met welke vragen de leerlingen het spel spelen.
- Geef elke groep een setje vragen.
- Geef de leerlingen opdracht in een kring te gaan zitten, met in het midden de stapel kaartjes.
- Geef de volgende speluitleg:
 - Om de beurt pakt een leerling een kaartje, leest de vraag hardop voor en beantwoordt de vraag.
 - Daarna mogen de andere leerlingen reageren met een vraag of een eigen ervaring.
 - Vervolgens reageren de andere leerlingen hierop.
 - Dan is de volgende leerling aan de beurt.

Als de tijd gelimiteerd is, kan de interactie ook beperkt worden tot de beantwoording van de vraag door een van de leerlingen en de reactie van de andere leerlingen met een vraag of hun eigen ervaring.

Klassikaal of...?

Aidan Chambers, de bedenker van het spel, stelt dat praten over boeken met behulp van de vragen in het spel het best tot zijn recht komt als dit onder leiding van de leraar gebeurt. De rol van de leraar bestaat dan vooral uit doorvragen, de inbreng van leerlingen verbinden en het geven van samenvattingen. Het is om organisatorische redenen helaas niet altijd mogelijk om ieder groepje dat het spel speelt te begeleiden.

Een goed alternatief is dat kinderen het spel zelfstandig spelen. Een goede introductie is dan wel een voorwaarde. Onderdeel van de introductie is het klassikaal of in het groepje behandelen van een aantal kaartjes onder leiding van de leraar. Zo raken de leerlingen vertrouwd met het type vragen en hebben ze geoefend in het geven van antwoorden en het op elkaar reageren.

Wanneer leerlingen het spel zelfstandig spelen, kunnen ze eventueel na afloop verslag uitbrengen. Eén van de leerlingen in elk groepje krijgt dit dan als taak.



5.H VRAGEN BIJ HET LEESPEL

D. Over gedichten

Geen vraag voor jou! Wacht één beurt.	Wil je nog iets van deze dichter lezen?
Is er een moment in dit gedicht dat jij nu voor je ziet? Welk moment is dat?	Moet een gedicht altijd rijmen?
Heb je een ritme opgemerkt?	Hoe weet je dat dit een gedicht is?
Wat is het verschil tussen een lied en een gedicht?	Staan er woorden in dit gedicht die je lelijk vindt?
Ken je mensen die het gedicht mooi zouden vinden? Wie zijn dat?	Wat is het verschil tussen een verhaal en een gedicht?

Staan er woorden in het gedicht die meer dan één betekenis hebben? Welke?	Staan er woorden in dit gedicht die je mooi vindt?
Kun je een stuk van het gedicht noemen dat echt gebeurd kan zijn?	Zit er herhaling in het gedicht? Waar?
Bedenk zelf een vraag en stel die aan je buurman of buurvrouw.	Kun je een stuk van het gedicht noemen dat niet echt gebeurd kan zijn?
Wil je het gedicht nog een keer lezen?	Is het een gedicht om snel of langzaam te lezen?
Wat vind je het belangrijkste aan dit gedicht?	Zijn er klanken in het gedicht die steeds terugkomen?

3.4 Lezen in het donker

Willemsen, L. (2014). *Een klas vol boeken en wurmen*. www.klasvanjuflinda.nl.

De kinderen mogen met een zaklamp in hun boek lezen.

Dit heb je nodig

- ✧ voor elk kind een leesboek (een favoriet leesboek)
- ✧ kussens
- ✧ zaklampen

Dit moet je doen

- ✧ Laat de kinderen hun favoriete boek, een kussen en/of slaapzak en een zaklamp meenemen.
- ✧ Schuif alle tafels tegen elkaar en leg de kussens op de grond.
- ✧ Doe het licht uit en ga met elkaar onder de tafels zitten.
- ✧ Zaklantaarn aan en lezen maar!

3.5 Een verhaal breien

Willemsen, L. (2014). *Een klas vol boeken en wurmen*. www.klasvanjuflinda.nl.

Dit heb je nodig

- ✧ nieuw leesboek (Dik Dorreske en Dun Drieske)
- ✧ bol wol

Dit moet je doen

- ✧ Lees in de klas een scène uit een boek voor. Stop precies op het moment dat het spannend, verdrietig of grappig wordt.
- ✧ Laat de kinderen in de kring staan.
- ✧ Herhaal de laatste zin en geef dan een bolletje wol door aan een kind tegenover je. Het begin van het touw houd je vast.
- ✧ Dit kind bedenkt een vervolgzin en geeft dan de bol met wol weer door. Ook hij houdt het stuk touw vast.
- ✧ Met de klas bedenk je hoe de scène verder gaat. Het laatste kind bedenkt ook een slotzin.
- ✧ Lees tenslotte het verhaal uit het boek voor en vergelijk de verhalen met elkaar.

3.6 Je favoriete stukje

Fiori, L. (2013). *Leeskilometers maken op school : aanpak Vrij Lezen. Het bevorderen van leesmotivatie van leerlingen*. Amersfoort: CPS.



5.A VOORLEZEN

Resultaat: Een gezamenlijk voorleesmoment.

Nodig:

- Een boek van een leerling of uw eigen boek. Wat betreft dat laatste: u kunt steeds hetzelfde boek gebruiken (waarbij u steeds een volgend hoofdstuk voorleest) of steeds een ander boek kiezen (waarbij u het wellicht meer ter promotie voorleest).
- Eventueel een lekkere stoel: een bijzondere (schommel)stoel, de zogenaamde lezersstoel.

Wat gaat u doen?

Voorlezen kunt u op 2 manieren inzetten:

1. U kiest zelf een fragment, leest dat voor en vertelt erover (wat spreekt u aan in het fragment/boek/thema).
2. U laat leerlingen voorlezen:
 - a. Zeg tegen de leerlingen dat u zo meteen iemand gaat vragen op de lezersstoel plaats te nemen om een stukje voor te lezen uit het boek dat hij/zij aan het lezen is.
 - b. Vraag de leerlingen even na te denken welk stuk van hun boek/tekst hen die dag het meeste aansprak en waarom.
 - c. Vraag een vrijwilliger naar voren te komen en op de lezersstoel plaats te nemen.
 - d. Laat de leerling maximaal 5 minuten voorlezen en daarna vertellen wat hem/haar aansprak in dit stuk.
 - e. Als er meer vrijwilligers zijn, spreek dan af wanneer zij mogen voorlezen.

3·7 *Schrijversreclame*

(Lubbers, 2013)

Dit hebben we nodig:

- ✧ A3 formaat wit vel
- ✧ 10 verschillende kinderboeken schrijvers

Dit gaan we doen:

- ✧ Op een vel papier verzamelen kinderen (in tweetallen) van alles over hun schrijver
- ✧ Dit kan een foto zijn, boekentitels, leeftijd, achtergrondinformatie etc.
- ✧ Deze informatie schrijven of tekenen ze op hun A3 papier
- ✧ Alle tweetallen presenteren kort hun poster
- ✧ De posters worden opgehangen in de klas

3.8 Oude woorden

(Jeugd en Poëzie vzw, et al., 2016)

VOOR HET LEZEN (10 MINUTEN)

Gesprek over vergeten woorden

Lees een aantal vergeten woorden voor. Wat klinken die gek. Wie van de leerlingen denkt dat dit woorden zijn die echt bestaan? Wat zouden ze betekenen?

Aterling - vervelend, akelig persoon

Avegaar - ouderwetse grondboor

Baffetoentje - een klap in je gezicht, zoals een muiltpeer

Cajoleer - strelen, een streling

Dodijntje - zacht heen en weer wiegen

Falle - een ouderwetse mantel met kap voor vrouwen

Graveeltje - een kiezeltje

Kamizool - een soort ouderwets hemd voor vrouwen

Klabak - onaardig woord voor politieagent

Kwukel - dit woord is al zo lang verdwenen dat niemand nog weet wat het betekent

Labbekak - een sloom en bang persoon die onaardige dingen zegt

Oelewapper - een onhandige domoor

Paltrok - een middeleeuws kledingstuk voor mannen

Ponjaard - een soort dolk

Schuiertje - een kleine borstel waarmee je kruimels van de tafel veegt

Sprouw - harde hoest wanneer je erg ziek bent

Tempeest - stormachtig weer

Ulevel - een ouderwets snoepje dat onze opa's en oma's vroeger aten

Vijst - een scheetje dat je wel ruikt, maar niet hoort

Zefiertje - een stille, bijna onhoorbare zuidenwind

Dit zijn alle woorden met verklaring die in *Als iemand ooit mijn botjes vindt* van Jaap Robben voorkomen.

Deze woorden zijn verdwynwoorden, dat zijn oude woorden die geschrapt werden uit het woordenboek omdat ze niet meer gebruikt werden. Bespreek hoe dit komt. (Omdat taal leeft. We bedenken nieuwe woorden en hebben andere niet meer nodig.) Vertel dat er elk jaar ook nieuwe woorden worden toegevoegd aan het online woordenboek van Van Dale. Als blijkt dat we de nieuwe woorden blijven gebruiken, worden ze ook toegevoegd aan het papieren woordenboek. Voor meer informatie:

www.vandale.nl/nieuwewoorden#.VbJH8JOqpBc

Vertel dat Jaap Robben deze prachtig klinkende woorden wil redden van de vergetelheid 'en dat hij ze nieuw leven inblaast door de betekenis te veranderen in gekke dieren. Toch is er ook steeds een link naar de oude betekenis van het woord.

ZEFIERTJE

Er was een tijd
dat de wereld uit open plekken
en donkere bossen bestond.

Maar de mensheid werd geboren,
bouwde kooien en hekken
omdat hij zichzelf de baas van alles vond.

Ook het vrolijke zefiertje werd gevangen
en draaide in haar kamertje van tralies
eindeeloos hetzelfde rondje van verlangen.

Ze werd steeds dunner van verdriet,
tot ze langs de spijlen van haar kooi heen paste
en op een nacht de dierentuin verliet.

Er werd geschud met haar bak brokken,
gesmeekt, geroepen om haar terug te lokken.

Maar de kleinste
van alle hokken
bleef leeg.
Tot een ander ongelukkig beest
haar krappe plekje kreeg.

Wat niemand nog zal weten,
is dat men besloot om het zefiertje te vergeten,
want als je een diertje nooit meer ziet
bestaat het volgens de meeste mensen niet.

"Zefiertje" / Jaap Robben

In: *Als iemand ooit mijn botjes vindt*. Jaap Robben en Benjamin Leroy (ill.)
(De Geus, 2012)

NA HET LEZEN

Welke emotie past bij dit gedicht? Teken een vrolijk, een bang, een verdrietig, een boos emotiegezicht/emoticon. Laat je leerlingen deze bij (delen van) het gedicht plaatsen. Kinderen vinden emoties in gedichten herkennen vaak niet zo gemakkelijk. Met de emotiegezichten/emoticons vergemakkelijk je dit proces. Kiezen ze maar één emotie? Ga met hen dan op zoek naar alle verschillende emotiewoorden in dit gedicht (vrolijk, verlangen, verdriet, gesmeekt, ongelukkig).

Lees het gedicht klassikaal nog eens in stilte en vraag de klas daarbij goed op de hoofdletters en de leestekens te letten. Wat valt ze op? (De dichter heeft zinnen in stukjes gehakt en onder elkaar geplaatst.) Waarom zou hij dit doen?

Dit is een techniek die wel meer dichters gebruiken. Als de zinnen allemaal in één stuk en achter elkaar staan geschreven, dan heb je een verhaal. Door de zinnen op te delen, krijgen woorden of delen van een zin meerdere betekenissen. Laat ze zien wat er gebeurt wanneer je alles achter elkaar zet (zie werkblad). Vinden ze het dan nog steeds een gedicht?

Gedichten zien er dus anders uit dan een gewoon verhaal. Maar een dichter kiest ook vaak bijzondere woorden. Ze zijn steeds met twee in dit gedicht. Rijmen lijkt heel gemakkelijk, maar is eigenlijk heel moeilijk als je ook een verhaal wilt vertellen. Welke woorden klinken hetzelfde?

Lees nog eens de laatste strofe van het gedicht. Wat vinden de leerlingen? Iets wat je niet kunt zien, bestaat ook niet. Of toch wel? Kunnen ze je iets verzinnen wat je niet kunt zien en toch bestaat? (Denk aan dromen, angst, verlangen, microben, zuurstof etc.)

De oorspronkelijke betekenis van het woord 'zefiertje' was: een stille, bijna onhoorbare zuidenwind. Vinden ze hier iets van terug in het gedicht?

AAN DE SLAG

De klas gaat nog meer woorden redden door ze te veranderen in een dier!

Eerst maken de kinderen een identiteitskaart voor een zelfverzonnen dier dat de naam heeft van het gekozen verdwijnwoord. In de rechthoek voor de foto maken ze een tekening van het dier, daaronder vullen ze enkele kenmerken in. Stimuleer de fantasie van de leerlingen tijdens het invullen. Licht de invulvelden toe en geef bijzondere voorbeelden bij 'bijzondere eigenschappen' (dromen in je hoofd brengen, maakt moeders rustig, kleurt de lucht paars).

Heb je nog wat extra tijd? Dan kun je de dieren ook knutselen, bijvoorbeeld door van eenvoudige keukensponzen poppenkastdieren te maken. Je kan natuurlijk ook andere materialen gebruiken. Laat ze hun fantasie gebruiken!

AAN DE SLAG

Krijgt de klas geen genoeg van deze gekke dieren? Laat de leerlingen de identiteitskaart als uitgangspunt nemen om zelf een gedicht over hun dier te schrijven.

3.9 Leesgesprek - Verhaal gebroeders Grimm

Verhaal: ...



5.H VRAGEN BIJ HET LEESPEL

A. Mijn mening

Wat vond je raar?	Wat vond je grappig?
Stond er iets in je boek dat volgens jou niet klopte?	Waren er stukken die je saai vond? Kun je die noemen?
Heb je zelf wel eens zoiets meegemaakt als in je boek beschreven stond? Wat dan?	Wat vond je moeilijk?
Waar had je meer over willen horen?	Wat vond je leuk?
Heb je stukken van het boek overgeslagen? Wat was de reden?	Herkende je iets uit andere verhalen of boeken? Wat dan?



5.H VRAGEN BIJ HET LEESPEL

C. Wie, wat, waar, wanneer?

Geen vraag voor jou! Wacht één beurt.	Doet een van de personages je denken aan iemand die je kent?
Zijn er stukken in het verhaal waarvan het vertellen net zo lang duurt als in werkelijkheid?	Waar speelt het verhaal zich af? Op één plek of op verschillende plekken?
Is de plaats waar het verhaal speelt van belang? Zou een andere plek net zo goed of beter kunnen?	Welke gebeurtenis(sen) wordt in het boek kort beschreven, terwijl die in het echt lang duurt/duren?
Welk personage boeit jou het meest? Waarom?	Wie is de belangrijkste persoon in het boek?
Welke personages vindt de verteller aardig? Hoe merk je dat?	Welk personage is je het meest bijgebleven en waarom?



5.H VRAGEN BIJ HET LEESPEL

C. Wie, wat, waar, wanneer?

Wat weet je van de schrijver?	Wat heb je met de tijd waarin het verhaal zich afspeelt?
Welke personages vind je niet aardig?	In welke tijd speelt het verhaal zich af? In het nu, lang geleden of ...?
Bedenk zelf een speciale vraag en stel die aan je buurman of buurvrouw!	Hoe lang duurt het verhaal?
Wordt het verhaal verteld in de volgorde waarin de gebeurtenissen plaatsvinden?	Welke personages vindt de verteller niet aardig? Hoe merk je dat?
Beschouw jezelf eens als toeschouwer. Door wiens ogen heb je het verhaal dan gevolgd?	Komt de verteller in het verhaal voor? Zo ja, wie is dat dan?

3.10 Toneel

In deze les gaan de kinderen een verhaal naspelen. Het verhaal heet: ...

Dit hebben we nodig:

- ✧ In stukjes gedeeld verhaal
- ✧ Attributen passend bij het verhaal

Dit gaan we doen:

- ✧ Begin met het voorlezen van het verhaal. Praat hierover met de kinderen, wat gebeurde er allemaal?
- ✧ Hierna gaan jullie samen het verhaal in stukken verdelen. Dit kun je het beste duidelijk op het bord schrijven. bekijk per stukje hoeveel spelers er nodig zijn. Deel dan de gehele klas op. Ieder groepje gaat een stukje naspelen. Er zal dus per scène gewisseld worden van spelers.
- ✧ De spelers beginnen door helemaal stil te gaan staan in een pose. dan geef je een klap en kan hun scène beginnen. Wanneer hun scène is afgelopen, gaan ze stilstaan in hun laatste houding. De volgende groep neemt die houding over en speelt, na de klap in de handen, weer verder.
- ✧ Aan het einde van alle stukjes bespreek je klassikaal hoe het ging. Hier mogen de kinderen ook zeggen wat ze van elkaar vonden en van zichzelf.