

Leesplezier: een goed gesprek het halve werk?

Een praktijkgericht onderzoek naar de mogelijkheden om leesgesprekken te voeren op een Montessorischool.



Bron: <http://www.klasse.be/common/img/kvo/KVO026/06-01.jpg>

juni 2011

Heleen van Berkel- Baerken (s 1028352)

Praktijkonderzoek Master Special Educational Needs

Hogeschool Windesheim

Begeleidster: mevrouw drs. A.H.F.M. van de Ven

Voorwoord

Dit verslag is niet alleen een afronding van het praktijkgericht onderzoek, ook van twee jaar hard werken, onderzoeken en veel leren tijdens de studie Master Taalspecialist en Dyslexie. Mijn vier dyslectisch kinderen waren de aanleiding om aan deze opleiding te beginnen. Ik heb veel geleerd over taal, dyslexie maar ook over mezelf.

De inspiratie voor dit praktijkgericht onderzoek zijn eigenlijk ook mijn kinderen. Ondanks hun dyslexie tonen zij elke dag leesplezier. De boeken zijn niet aan te slepen. Voor ik aan deze studie begon had ik nog nooit van een leesgesprek gehoord laat staan dat ik er een gevoerd had, dacht ik. In de praktijk blij ik deze gesprekken regelmatig met mijn kinderen te voeren, in de auto, aan tafel of op de rand van het bed. We praten heel vaak over nieuwe boeken, schrijvers, series of een gekke titel van een boek. "Ik ben oké en jij bent een sukkel", is toch een geweldige titel om een gesprekje over te voeren?

Tijdens een van de modules van deze studie heb ik een soort leesgesprek gevoerd en het plezier dat ik toen bij de kinderen zag, was het begin van dit praktijkgericht onderzoek. Met dit onderzoek hoop ik een bijdrage te kunnen leveren aan het optimaliseren van het leesonderwijs op de Montessorischool waar ik werk. Het uiteindelijke doel is door het voeren van leesgesprekken het leesplezier te vergroten van de kinderen én van mijn collega's op school.

Ik hoop met dit verslag de lezer te enthousiasmeren om leesgesprekken te gaan uitproberen en daarmee een bijdrage te leveren aan het leesplezier van de kinderen in hun omgeving.

Mijn dank gaat uit naar mijn collega's die de leesgesprekken hebben uitgeprobeerd en meewerkten aan iedere vragenlijst waar ik mee kwam. Ook bedank ik mijn medestudenten en docenten voor de steun, meedenken en hun feedback als 'critical friends'. Natuurlijk mag ik mijn gezin niet vergeten te bedanken. Mijn echtgenoot voor zijn kennis van computer, het nalezen van mijn werkstukken en zijn kritisch meedenken. En mijn kinderen bedank ik voor het geduld en zelfstandigheid als mama even geen tijd had. Vanaf nu zal ik me ook weer houden aan het één uur-achter-de-computer regime.

Heleen van Berkel
Rossum, juni 2011

Inhoud

Samenvatting	5
1 Inleiding	6
1.1 Verlegenheids situatie	6
1.2 Doelstelling	6
1.3 Centrale vraagstelling	6
1.4 Onderzoeksvragen	
2 Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Leesmotivatie	8
2.2.1 Leesgesprekken	9
2.2.2 De rol van de leerkracht en leerkrachtvaardigheden die belangrijk zijn voor het voeren van leesgesprekken	11
2.2.3 Leesomgeving	12
2.3 Het huidige leesonderwijs op deze montessorischool	13
2.4 Samenvatting	13
3 Het onderzoek	14
3.1 Inleiding	14
3.2 De instrumenten	14
3.3 Verantwoording	15
3.4 Organisatie	15
3.5 Draagvlak	15
4 De uitvoering en resultaten van het onderzoek	16
4.1 Inleiding	16
4.2 Inzichten uit het Montessori-onderwijs die aansluiten bij recente inzichten over leesgesprekken en de relatie met leesmotivatie en leesomgeving	16
4.3 De visie van de school op de relatie tussen leesmotivatie en leesomgeving	17
4.4 De leesomgeving op en rond de school	18
4.4.1 De leesomgeving volgens de leerkrachten	18
4.4.2 De schoolbib	19
4.4.3 De leesomgeving volgens de kinderen	19
4.5 Ruimte binnen de leesles voor het voeren van leesgesprekken	20
4.6 De ervaringen van de leerkrachten en leerlingen met de leesgesprekken	21
4.6.1 De leesgesprekken in uitvoering	22
4.7 Wat levert het gevoerde leesgesprekken op ten aanzien van het leerkrachtgedrag, de leesomgeving en het leesplezier	23
4.7.1 Wat levert het gevoerde leesgesprekken op ten aanzien van het leerkrachtgedrag	23
4.7.2 Wat levert het gevoerde leesgesprekken op ten aanzien van de leesomgeving	24
4.7.3 Wat levert het gevoerde leesgesprekken op ten aanzien van het leesplezier	24
4.8 Welke informatie uit leesgesprekken wil de leerling gebruiken op korte termijn	24

4.9	Informatie en inzichten uit leesgesprekken die de leerkracht op korte/ lange termijn wil gebruiken	25
4.10	Verband tussen de leesattitude van de leerkracht en de opbrengst van de interventie leesgesprek op deze Montessorischool	25
5	Conclusies en aanbevelingen	27
5.1	Conclusies	27
5.2	Aanbevelingen	28
5.3	Kennisdelen	29
5.1	Tenslotte	29
	Literatuur	30
	Bijlagen	
1	De Rode draad 2010-2011	34
2	Instrument 1 Vragenlijst Leescultuur Windesheim	35
3	Instrument 2 Vragenlijst leescultuur leerkrachten	35
4	Instrument 3 Vragenlijst leerlingen leeservaringen	37
5	Instrument 4 Documentenanalyse visie van de school	40
6	Instrument 5 Interview Directeur	41
7	Instrument 6 Observatie lesles	42
8	Instrument 7 Documentenanalyse Montessori Kenniscentrum	43
9	Instrument 8 Vragenlijst opbrengsten leesgesprekken leerkracht	44
10	Instrument 10 Vragenlijst opbrengsten leesgesprekken leerlingen	46
11	Leesgesprekken in uitvoering	47

Samenvatting

Leesplezier blijkt een belangrijke factor bij het motiveren om te lezen. Daarnaast kan de leesmotivatie van een kind bevorderd worden door het stimuleren van interactie tussen kinderen. Leesgesprekken zijn daarbij een middel.

Op deze Montessorischool ligt het accent van het leesonderwijs op techniek en begrip maar niet op leesplezier. Uit onderzoek blijkt dat de kinderen veel met anderen praten over boeken maar niet met hun leerkracht. Op school wordt door de leerkracht nauwelijks met kinderen over boeken gesproken. Leesgesprekken worden niet gevoerd. Tijdens het praktijkgericht onderzoek wordt door vier leerkrachten de interventie leesgesprekken toegepast. Zij kozen allen voor het praten over boeken in groepjes. De reacties van de leerkrachten en de leerlingen waren overwegend positief. Tijdens een leesgesprek kan worden gesproken over boeken maar ook over het kiezen van boeken en de leesomgeving. De leesomgeving is niet alleen de plek om te lezen maar ook de inrichting, een gevarieerd leesaanbod en praten over boeken. Vooral met het voeren van gesprekken kan de houding van een kind tegenover lezen en boeken positief beïnvloeden worden met als resultaat het bevorderen van leesplezier.

De leerkracht, met haar eigen leesgewoontes en haar eigen leesplezier, is een belangrijke factor voor het praten over boeken. Aanbevolen wordt om vaker leesgesprekken te voeren zodat de leerling ook gezien en gehoord wordt als lezer.

Heleen van Berkel

In dit praktijkgericht onderzoek wordt naar de leerkracht verwezen via het verwijzwoord “zij”. Dat is een bewuste keuze omdat in het onderwijs maar in het bijzonder op de school waar het praktijkonderzoek plaats vindt vooral vrouwelijke leerkrachten werkzaam zijn. Waar zij geschreven staat kan natuurlijk ook hij gelezen worden. Bij de verwijzingen naar leerlingen speelt dat niet omdat er bij de leerlingen zowel jongens als meisjes worden bedoeld.

1 Inleiding

1.1 Verlegenheidsituatie

Goed kunnen lezen is in onze kennismaatschappij van groot belang. Lezen is nodig voor een goede schoolloopbaan, het zelfvertrouwen van het kind en de kans op succesvol functioneren in de samenleving. Een kind wordt volgens Routman (2003) pas een echte lezer als er naast een goede leesinstructie ruimte is om veel te lezen. In de tijd waarin lezen als vrijetijdsbesteding de concurrentie moet aangaan met (spel)computers (Henry, 2005) is aandacht voor lezen op school nog belangrijker geworden.

Tijdens de opleiding Master of Special Educational Needs, heb ik veel gelezen en gediscussieerd over de term leesomgeving. De leesomgeving is niet alleen een plaats waar kinderen kunnen lezen, de beschikbaarheid van boeken en tijd om te lezen. Het is een samenhang tussen genoemde aspecten, een cultuur waarin er een sfeer is waarin het plezierig is om te lezen en te praten over boeken met medeleerlingen en de leerkracht. De leescultuur in een groep is erg afhankelijk van de leerkracht en haar leesbeleving. Is de leerkracht zelf een bevlogen lezer en kan zij haar enthousiasme overbrengen op de kinderen (Routman, 2003)? Stemt de leerkracht de instructie af op het kind en lukt het om een kind te motiveren, te stimuleren, te coachen en te enthousiasmeren om bij voorkeur zelfgekozen boeken te lezen? Is het antwoord op deze vragen positief, dan komt het kind toe aan het maken van de nodige leeskilometers (Rasinski & Padak, 2000). De impact van de eigen leesmotivatie en leesattitude van de leerkracht op de leerling is indrukwekkend. Haar houding heeft niet alleen invloed op de leesmotivatie van de kinderen in de klas, maar ook op hun leeshouding als volwassene. In de literatuur wordt dat het '*Peter-effect*' genoemd. Men kan niet (door-) geven, wat men zelf niet (ontwikkeld) heeft (Appelgate & Dekonty Applegate, 2004).

Lezen is een vaardigheid. Een vaardigheid leer je door iets veel te doen (Milder & Teeling, 1994; Smits & Braams, 2006). Het oefenen van lezen gaat het beste als het met plezier gebeurt. Lezen is geen vrijblijvende activiteit. Er zou ruimte gecreëerd moeten worden om te praten en te schrijven over de gelezen boeken, leesplezier te delen en boeken aan elkaar aan te bevelen (Routman, 2003). Allemaal argumenten om met kinderen over boeken te praten. Tijdens het uitvoeren van praktijkopdrachten was er aandacht voor gesprekken met kinderen over lezen en hun leeservaringen. Hiervoor werd het rekengesprek (Logtenberg, 2007) omgebouwd om met kinderen een gesprek te hebben over lezen. Uit de gesprekken met de kinderen kwam veel informatie naar voren, die gebruikt zou kunnen worden om de leesomgeving aan te passen aan de behoeften van deze kinderen. Die gesprekken werden gevoerd buiten de klas.

Ik ben werkzaam als leerkracht op een Montessorischool. Inmiddels heb ik in de groepen 1 tot en met 6 gewerkt in heterogene groepen met 2 tot 3 leeftijden. Binnen het Montessori-onderwijs is de *voorbereide omgeving* een belangrijke term. Deze term betekent een omgeving die is afgestemd op de specifieke behoeften van een kind in een bepaalde ontwikkelingsfase en die het kind prikkelt tot activiteit (Moorman, 1989, p 148). Dit schooljaar verdwijnt de buurtbibliotheek en komt er in samenwerking met de Openbare bibliotheek 's-Hertogenbosch een bibliotheek in de school. Dat lijkt een goed moment om de leesomgeving op verantwoorde wijze en met inbreng van de kinderen voor te bereiden.

Naar aanleiding van de hierboven beschreven situatie ontstond het idee om tijdens het praktijkgericht onderzoek te onderzoeken of de leerkracht op deze Montessorischool tijdens de les leesgesprekken zou kunnen voeren.

1.2 Doelstelling

Informatie van kinderen en leerkrachten uit leesgesprekken gebruiken om de leesomgeving aan te passen, om zo het leesplezier van de kinderen op deze Montessorischool te vergroten.

1.3 Centrale vraagstelling

Op welke wijze kunnen leerkrachten leesgesprekken (individueel of in een groep) voeren tijdens het onderwijs aan de groepen 4 t/m 8 op deze Montessorischool?

1.4 Onderzoeksvragen

Vraag 1.

Wat zegt literatuur over de waarde van het bevorderen van leesmotivatie met behulp van een passende leesomgeving en leesgesprekken en in het bijzonder binnen het Montessori-onderwijs?

Deelvragen:

- a. Door welke factoren wordt volgens literatuur leesmotivatie positief beïnvloed?
- b. Wat zegt literatuur over de invloed van leesomgeving op de leesmotivatie?
- c. Wat zegt literatuur over leesgesprekken en de relatie met leesmotivatie en leesomgeving?
- d. Welke leerkrachtvaardigheden zijn volgens literatuur nodig om leesgesprekken te kunnen voeren?
- e. Welke inzichten uit het Montessori-onderwijs sluiten aan bij recente inzichten over leesgesprekken en de relatie met leesmotivatie en leesomgeving?
- f. Welke factoren spelen een rol bij het ontwerp en de uitvoering van leesgesprekken voor de groepen 4 t/m 8 op deze montessorischool.

Vraag 2.

Hoe zit het huidige leesonderwijs en de leesomgeving op de te onderzoeken school in elkaar?

Deelvragen:

- a. Wat is de visie van de school op de relatie tussen leesmotivatie en leesomgeving?
- b. Hoe ervaren de leerkrachten de leesomgeving?
- c. Hoe ervaren de kinderen de leesomgeving?
- d. Waar is ruimte binnen de leesles voor het voeren van leesgesprekken?

Vraag 3.

Wat bieden de gevoerde leesgesprekken voor het leerkrachtgedrag, leesomgeving en leesplezier?

Deelvragen:

- a. Hoe ervaren de leerkrachten en de leerlingen de leesgesprekken?
- b. Welke informatie uit leesgesprekken wil de leerling gebruiken op korte termijn?
- c. Welke informatie en inzichten uit leesgesprekken wil de leerkracht op korte termijn gebruiken?
- d. Welke informatie en inzichten uit leesgesprekken wil de leerkracht op langere termijn gebruiken?
- e. Is er een verband tussen de leesattitude van de leerkracht en de opbrengst van de interventie leesgesprek op deze montessorischool?

2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt door het verwerken van literatuur een antwoord gegeven op de onderzoeksvragen die aan de literatuur gericht zijn namelijk: Onderzoeksvraag 1 “Wat zegt de geraadpleegde literatuur over de waarde van het bevorderen van leesmotivatie met behulp van een passende leesomgeving en leesgesprekken en in het bijzonder binnen het Montessori-onderwijs” met bijbehorende deelvragen. Deze vragen worden in paragraaf 2.2 en 2.3 besproken en daarmee zijn de deelvragen 1a, 1b, 1c, 1d, 1f en 2d beantwoord.

Om tot een antwoord te kunnen komen op genoemde vragen is het nodig de waarde van de bevordering van leesmotivatie en de relatie tussen leesomgeving en leesgesprekken te bespreken in het bijzonder binnen het Montessori-onderwijs. Daartoe is het belangrijk om de begrippen leesmotivatie (paragraaf 2.2), leesgesprekken (subparagraaf 2.2.1), leerkrachtvaardigheden (subparagraaf 2.2.2) en leesomgeving (subparagraaf 2.2.3) nader te definiëren. Achtereenvolgens worden deze kernbegrippen uitgelegd maar ook het belang en de samenhang tussen deze begrippen. Na de beschrijving volgt de link naar de situatie in de praktijk. Paragraaf 2.3 schetst het huidige leesonderwijs op de school waar het praktijkonderzoek plaats vindt. In paragraaf 2.4 eindigt het theoretisch kader met een samenvatting.

2.2 Leesmotivatie

“Leeshonger en leesplezier kunnen niet in cijfers worden uitgedrukt. Leesplezier is af te lezen aan de rode konen van de lezende kinderen. Maar een rode konen meter is (gelukkig) nog niet uitgevonden” (Van Faassen, n.d., p. 3).

Intrinsieke motivatie wordt in de door het Expertisecentrum Nederlands ontwikkelde tussendoelen in de leerlijn “Lees- en schrijfmotivatie” erkend als belangrijk onderdeel van het leesonderwijs (Bronkhorst, Verhoeven & Bieman, 2009).

Leesmotivatie is een begrip waar veel onderzoekers zich in hebben verdiept.

Tellegen & Catsburg (1987) onderscheiden drie vormen van leesmotivatie namelijk: Intrinsieke, extrinsieke en instrumentele leesmotivatie. Bij intrinsieke leesmotivatie komt de drang om te lezen van binnenuit. Kinderen lezen uit interesse, afleiding, nieuwsgierigheid of betrokkenheid. Bij extrinsieke leesmotivatie komt de drang om te lezen van buitenaf. Ouders, de leerkracht of een vriendje willen dat het kind leest. Bij instrumentele leesmotivatie lezen kinderen om kennis en informatie te vergaren om bijvoorbeeld een werkstuk te maken. Marshall (2000, zoals geciteerd in Jones & Wills, 2004) specificeert intrinsieke leesmotivatie als een onzichtbare kracht (drijfveer) die kennis (cognitieve factor) verbindt met emoties en gevoelens (affectieve factor) waardoor de leerling in harmonie komt met boeken en ander gedrukt materiaal.

Het doel van goed leesonderwijs is dat kinderen gaan lezen vanuit hun intrinsieke motivatie.

Goed kunnen lezen is in onze kennismaatschappij van groot belang. Lezen is nodig voor een goede schoolloopbaan, het zelfvertrouwen van het kind en de kans op succesvol functioneren in de samenleving. Een goede lezer combineert vlot lezen, een goede woordenschat en leesstrategieën om een tekst te begrijpen (Vernooy, 2007). Een kind wordt volgens Routman (2003) pas een echte lezer als er binnen het leesonderwijs naast een goede leesinstructie ruimte is om veel te lezen. De onderwijsinspectie schrijft in zijn brochure “Iedereen kan lezen” (2006) dat in het leesonderwijs aan de kinderen in de groepen 4 tot en met 8 niet alleen de aandacht gericht zou moeten worden op de techniek en het begrijpen van het lezen maar ook op leesplezier.

Het trainen van een vaardigheid zoals de overgang van het bewust naar automatisch decoderen van tekst, lukt het best als dat oefenen met plezier gepaard gaat. Wanneer het leesproces niet vlot verloopt, is een kind extra gebaat bij veel oefening ofwel leeskilometers maken (Bosman & Gijssels, 2007; Kuhn, 2005; Smits & Braams, 2006).

Kinderen die goed kunnen lezen hebben een positiever zelfbeeld en zijn gemotiveerder om te lezen dan kinderen bij wie het leesproces stagneert (Houtveen, Koekebacker, Mijs & Vernooy, 2005).

Kinderen die in groep 3 leren lezen zijn doorgaans zeer gemotiveerd om te lezen. Verschillende onderzoeken (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Stokmans, 2006) wijzen uit dat de leesmotivatie van kinderen in de loop van de schoolloopbaan afneemt. Daarom moeten in het onderwijs aanpassingen worden gedaan waardoor de aandacht niet alleen op de techniek en begrip ligt maar ook op leesplezier. Betrokkenheid en de bijbehorende rode konen zijn daarbij belangrijk. Er moet voorkomen worden dat een kind met leesproblemen het gevoel krijgt dat het faalt. Leesproblemen zijn bepalend voor een negatief gevoel van competentie omdat lezen bij vrijwel alle vakken belangrijk is (Pameijer & Beukering, 2006; Vernooy, 2005).

Betrokkenheid bevorderen kan door het bevorderen van interactie tussen kinderen (Litwiller Lloyd, 2004; Smits & Braams, 2006). Leesgesprekken zijn een middel om die interactie te stimuleren.

Leesmotivatie in de praktijk

Motivatie is een onderwerp dat altijd aandacht nodig heeft. Kinderen die moeite hebben met lezen maar ook kinderen die minder graag lezen moeten op de een of andere manier geprikkeld worden om (meer) te lezen (Harvey & Goudvis, 2007).

De leerkrachten op de school waar het onderzoek plaats vindt, zijn zelf gemotiveerd en enthousiast om aan het versterken van de leesmotivatie en het leesplezier te willen werken. Zij staan er voor open om aan dit onderzoek mee te werken en zijn geïnteresseerd in nieuwe ideeën en nieuwe werkwijzen. Door het praten over manieren om de intrinsieke leesmotivatie te versterken gaan leerkrachten meer nadenken over het hoe, waarom en wat er nog meer mogelijk is. Hun kennis wordt groter, ze worden enthousiaster en gaan dingen uitproberen. Kinderen reageren enthousiast op de nieuwe manieren, zijn gemotiveerder en het leesplezier wordt groter. Leerkrachten wisselen de effecten uit, gaan meer dingen proberen en zo blijft de causale lus zichzelf versterken (Jutten, 2004).

2.2.1 Leesgesprekken

In de leerlijn "Deelname aan gesprekken" noemt het Expertisecentrum Nederlands in de tussendoelen, mondelinge communicatie voor de middenbouw, het initiatief nemen tot gesprekken en het stimuleren tot interactie. In de tussendoelen voor de bovenbouw noemt het expertisecentrum het leiden van een gesprek en het respecteren van de inbreng van anderen (Bronkhorst et al., 2009).

Het voeren van leesgesprekken past zowel in de hier boven genoemde leerlijn als in de eerder genoemde leerlijn "Lees- en schrijfmotivatie". Een leesgesprek is een gesprek waarbij door interactie met de leerkracht en/of medeleerlingen, kinderen actief nadenken en praten over vragen die bij hen opkomen bij het lezen van een bij voorkeur door de kinderen zelf gekozen boek (Brouwer, 2010). Het doel van het leesgesprek is niet de communicatie op zich. Het gesprek is de bindende factor tussen kennis, denken en taal (Damhuis, 2008). Deze gesprekken kunnen in principe over allerlei onderwerpen gaan maar in dit praktijkonderzoek gaan ze over lezen. Praten over wat kinderen gelezen hebben maakt van de passieve activiteit stillezen een meer actieve bezigheid (Gordon, 2010). Kinderen kunnen en willen vertellen. Een gesprek met een kind verloopt het best in een veilige sfeer en met respect voor elkaar (Delfos, 2000; Routman 2003). Het bespreken volgens een vast stramien kan de kinderen maar ook de leerkracht, voor wie het voeren van leesgesprekken nieuw is, steun bieden. Het verwoorden van het doel, het onderwerp en de tijdsduur van het leesgesprek geeft duidelijkheid over de opbouw van het gesprek (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

De leerkracht mag in een leesgesprek zichzelf als lezer met een eigen lezersidentiteit laten zien. Haar inbreng in de vorm van nieuwsgierigheid, enthousiasme, betrokkenheid, mening en gevoelens kan het kind stimuleren om vragen te stellen, na te denken en een eigen mening te vormen (Rosenblatt, 2005; Turner, DeKonty Applegate & Applegate, 2009).

Er zijn in de literatuur verschillende vormen van leesgesprekken beschreven. Drie ervan worden hieronder uitgelegd namelijk: 'Reading Conference', 'Literature Circles' en leesgesprekken volgens Aiden Chambers.

Reading Conferences

Het doel van reading conferences is dat de leerkracht de kinderen uit haar groep leert kennen als lezers. Zij praat met individuele kinderen over hun boekkeuze, hun leesinteresse en over wat ze hebben gelezen. Daarnaast stelt zij in overleg met het kind leesdoelen vast en evalueert die leesdoelen. Tijdens deze vorm van een leesgesprek leest het kind ook een stukje hardop (Routman, 2003). Deze gesprekken worden twee á drie keer per week gevoerd. Een gesprek duurt gemiddeld 10 minuten. Tijdens het stillezen (30 minuten) kunnen dan twee of drie van deze gesprekken gevoerd worden. Op de overige dagen leest de leerkracht voor en geeft zij een voorbeeld van hoe een goede lezer denkt en praat over wat zij gelezen heeft. Daarvoor kan zij gebruik maken van de uit de leesgesprekken verkregen informatie. Zij kan er ook voor kiezen leesinstructie te geven afgestemd op het individuele kind of een groepje kinderen.

Kinderen met leesproblemen hebben wekelijks, soms iedere dag een leesgesprek nodig. De gemiddelde lezer komt eens per maand en de superlezers eens per twee maanden aan de beurt (Routman 2003). Deze frequentie is afhankelijk van het leesniveau van en het aantal kinderen in de groep. Ook kinderen kunnen aangeven dat zij een leesgesprek willen aangaan. Tijd en plaats spelen een grote rol in het slagen van het gesprek. Het invoeren van de gesprekken kost tijd. Hiles (2005) gebruikte er een jaar voor.

Literature circles

In kleine groepjes spreken kinderen uit een klas met elkaar over het door hun gekozen en gelezen boek (Pearson, 2010).

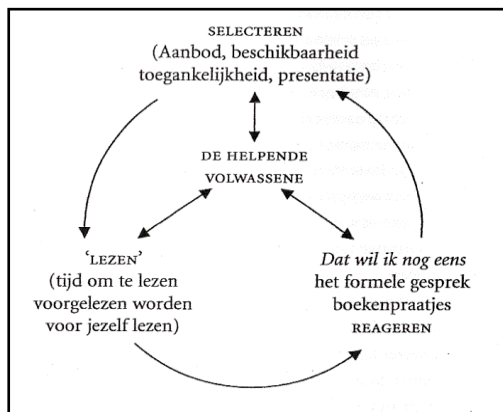
Daniels (2002) beschrijft bij de introductie van de Literature Circles (LC) vooraf gedefinieerde discussierollen (zie bijlage 1). Een voorbeeld van een rol is, iemand die moeilijke woorden zoekt in de tekst of iemand die een tekening maakt over wat hij gelezen heeft die dag. Er zijn leerkrachten die de rollen tijdelijk gebruiken en dan overgaan tot een vorm zonder rollen (Candler, n.d.; Schlick Noe & Johnson, 1999). Het gebruik van rollen is het grootste kritiekpunt op LC in de literatuur. Litwiller Lloyd (2004) vindt rollen beperkend werken. Kinderen houden zich alleen aan hun opdracht, daardoor is er nauwelijks een discussie mogelijk omdat de andere leden van de cirkel niet mee kunnen praten over de opdracht. Het lijkt daardoor een mechanische bezigheid in plaats van de beoogde dynamische discussie. Zij beschrijft het belang van het gebruik van leesstrategieën om teksten te begrijpen en te bediscussiëren. Daniels (2002) lijkt zich de kritiek op het gebruik van de discussierollen in LC aan te trekken. Hij weerlegt de kritiek door te stellen dat de rollen meestal gebruikt worden als hulpmiddel voor de leerkracht en de leerlingen, om met de LC te beginnen. Het kan de kinderen helpen om ze na te laten denken en kritischer te laten lezen omdat ze weten waar ze op willen letten tijdens het lezen. Bij de discussie hebben ze houvast omdat zij al iets op papier hebben voorbereid. Er zijn ook discussiegroepjes die de rolbeschrijvingen gebruiken om iets over het boek en de discussie op te schrijven in hun leeslogboek. Het gebruik van de rollen geeft kinderen de mogelijkheid om gebruikmakend van hun kwaliteiten deel te nemen aan de discussie. Het wisselen van rollen kan na iedere discussie. De ene dag lezen de kinderen de vooraf afgesproken hoeveelheid tekst tijdens het stillezen. De andere dag bereiden ze schriftelijk de opdracht voor die bij de rol hoort. Na een afgesproken tijd discussiëren de kinderen in een groep van vijf á zes deelnemers over de tekst. Het is een interactieve vorm van lees- en schrijfonderwijs (Elsäcker & Verhoeven, 2005). Na de discussie kunnen de kinderen verslag doen of een presentatie geven van de groepsdiscussie over het boek. Op internet en in de literatuur zijn verschillende variaties van het gebruik van LC beschreven. Het is zinvol om er één uit te proberen en daarna te evalueren en aan te passen aan de behoeftes van de kinderen en de leerkracht. LC zijn niet alleen te gebruiken voor literatuur maar ook voor verdieping in andere onderwerpen. Het is onderwijs in leesstrategieën en literatuurelementen. De bedoeling is in een kleine groep enthousiaste, natuurlijke informele gesprekken te bewerkstelligen zodat kinderen worden aangemoedigd hun verdere leven te houden van lezen (Turner et al., 2009). Door samen te werken en te discussiëren leren kinderen elkaars gezichtspunt waarderen en te begrijpen. Zij leren respect krijgen voor de mening van een ander. Vygotsky (1934-1978) beschreef al de waarde van sociale interactie. Sfeer, respect en vertrouwen in een klas zijn belangrijk om met elkaar te discussiëren. De rol van de leerkracht is de eerste keer het uitleggen en eventueel voordoen van wat de bedoeling is. Eventueel eerst een stukje uit het gekozen boek voorlezen kan stimulerend werken. Tijdens het lezen en voorbereiden van de opdracht kan zij de kinderen observeren en stimuleren. De eerste keer kan de leerkracht deelnemen aan de discussie. De volgende keren kan zij de discussie op afstand volgen. Sommige leerkrachten vinden het prettig om regelmatig een discussie bij te wonen zodat zij feedback kunnen geven. Na de discussie is het stimulerend om een paar goede discussiepunten met de hele klas te delen zoals welke vraag een interessante discussie opleverde of welke vraag hielp om het boek beter te begrijpen. Zo leren ook andere kinderen van de discussie en worden de kinderen geprikkeld om mee te doen en mee te denken. De frequentie van LC ligt niet vast en is afhankelijk van de tekst/boek, de groep en de leerkracht. Regelmatig variëren van werkvorm en groepssamenstelling zorgen ervoor dat de motivatie om te praten over boeken hoog blijft (Litwiller Lloyd, 2004).

“Vertel eens”; leesgesprekken volgens Chambers

Chambers (2002b) raadt het discussiëren over gelezen boeken tussen kinderen onderling en tussen de leerkracht en het kind aan. Door het in gesprek gaan met elkaar over een boek worden kinderen kritischer tijdens het lezen. Het onderwerp van de gesprekken is het delen van enthousiasme, moeilijkheden en patronen. Daarbij is ruimte voor gevoelens en gedachten die door het lezen van een boek opgeroepen worden. In zijn boek heeft Chambers (2002b) een raamwerk van vragen geschreven die gebruikt kunnen worden om een gesprek te voeren. Na een eerste reactie waarin de mening of de eerste indruk over het boek wordt geventileerd, worden er vragen gesteld om een gesprek/discussie op gang te brengen. Er is aandacht voor verhaalbegrip, de verhaalbeleving en de relatie tussen verhaal en werkelijkheid. Daarnaast beschrijft Chambers nog een categorie vragen waardoor er gesproken kan worden over stijlkenmerken, de compositie van het verhaal, de auteur en de waardering voor het boek. De vragen uit het raamwerk hebben geen vaste volgorde. Het zijn vragen die kunnen helpen het gesprek over een boek levendig te houden. Het leesgesprek kan een

uur duren. Soms worden er zelfs meerdere gesprekken gevoerd over één boek. Deze leesgesprekken zullen dus niet dagelijks gevoerd worden maar bijvoorbeeld eens per maand. De leerkracht voert in eerste instantie de regie over het gesprek. Het gesprek kan met individuele kinderen gevoerd worden maar ook met een groepje kinderen. Wanneer leesgesprekken geoefend zijn kunnen de kinderen zelfstandig een gesprek voeren. Vragen op kaartjes kunnen een hulpmiddel zijn en een speelsere vorm aan het gesprek geven.

In de leescirkel (figuur 1) wordt weergegeven hoe het lezen, de boekkeuze en het reageren met elkaar verbonden zijn. De leerkracht is daarbij een belangrijke spil die op alle drie de onderdelen invloed kan uitoefenen.



Figuur 1: Leescirkel van Chambers (2002a)

Ervaringen met deze leesgesprekken

De hierboven beschreven vormen van een leesgesprek zijn alle drie in vooral Engels sprekende landen toegepast. Het leesgesprek van Chambers is de enige vorm die in Nederland wordt aangehaald in artikelen over leesbevordering of leesbevorderingprogramma's (Stoeldraijer & Förrer, n.d.; Bontje & Broekhof, 2010).

Leesgesprekken in de praktijk

Op de school waar het onderzoek plaats vindt worden geen leesgesprekken gevoerd zoals hierboven beschreven. Het praten en schrijven over een tekst of een boek gebeurt tijdens de lessen begrijpend lezen of tijdens leesbevorderingactiviteiten. Meestal worden er alleen vragen beantwoord of een mening gegeven over het boek of de gelezen tekst en is dat geen aanleiding voor een discussie. Leesgesprekken, zeker in een vorm waarbij kinderen zelfstandig discussiëren, zou vanwege de nadruk op autonomie goed bij het Montessori-onderwijs - waar het credo is: "Help mij het zelf te doen"-passen.

2.2.2 De rol van de leerkracht en leerkrachtvaardigheden die belangrijk zijn voor het voeren van leesgesprekken

Ieder kind heeft veiligheid, motivatie en autonomie nodig en onderwijs waarin autonomie, competentie en relatie centraal staan past daarbij (Stevens, 2002). Volgens Chambers (2002b), Stoeldraijer & Förrer (n.d.), Capen (2010) en Gordon (2010) speelt de leerkracht bij de leesbevordering een grote rol.

De leerkracht fungeert als rolmodel en bemiddelaar. Een leerkracht die zelf een betrokken lezer is heeft een stimulerende voorbeeldfunctie. Zij kan laten zien dat zij plezier heeft in lezen en met de kinderen in gesprek gaan over wat zij gelezen heeft. Applegate & Dekonty Applegate (2004) waarschuwen voor "het Peter-effect: Een leerkracht kan niet (door-) geven, wat zij zelf niet (ontwikkeld) heeft." Een leerkracht is een professional en dient daarom haar eigen leesplezier te ontwikkelen vanuit haar betrokkenheid bij de ontwikkeling van het kind.

Een leerkracht zorgt ervoor dat er voldoende tijd is om te lezen en dient een duurzame betrokkenheid (Boerema, 2009) te generen waardoor de leerkracht én de kinderen veel, vaak en verschillend zullen gaan lezen. Daarbij zorgt de leerkracht voor het leesaanbod en een uitdagende leesomgeving. Kinderen moeten hun eigen boekkeuze mogen maken. Daarmee krijgen ze autonomie en worden ze medeverantwoordelijk gemaakt voor hun leesonderwijs. Dat heeft een positieve werking op het zelfbeeld van het kind want succes zal het aan eigen inspanningen toeschrijven (Humphrey & Mullins, 2002). Het introduceren, tentoonstellen en promoten van boeken en het voorlezen ervan geeft de

leerkracht de mogelijkheid om kinderen nieuwsgierig te maken en te prikkelen om het boek te willen lezen en erover te praten (Chambers, 2002; Harvey & Goudvis, 2007; Truax, 2010-2011).

De leerkracht helpt de kinderen indien nodig bij het kiezen.

Tijdens het voorlezen kan de leerkracht leesstrategieën voordoen en zichzelf vragen stellen. Een situatie die in het boek wordt beschreven kan zij al pratende visualiseren. Daarmee geeft zij een voorbeeld van hoe zij met de tekst die zij leest omgaat (Litwiller Lloyd, 2004). De leerkracht zorgt voor discussie en verwerking na het lezen van een boek. Daarbij spelen de sociale aspecten van het lezen een rol. Hierbij kan gedacht worden aan leesgesprekken, een leeslogboek, boekbespreking en dergelijke. Een kind wil (mede) eigenaar zijn van het eigen leerproces (Pameijer & Van Beukering, 2006). Het heeft een leerkracht nodig die handelingsgericht kan werken en die het kind "actief" deel laat nemen aan het eigen leerproces. Daarmee wordt bedoeld dat het kind zich bewust is van het leerproces en gebruik maakt van zijn/haar sterke kanten. Aansluiten bij de onderwijsbehoeften kan alleen als er communicatie is tussen leerkracht en leerling. Het kind kan dan een deelnemer zijn en zal minder consumeren (Goijaarts, 2009). De leerkracht gaat coachend te werk en kan daarbij gebruik maken van (geluids)opname of gerichte instructies om een discussie bij te sturen. Het geven van feedback en complimenten horen daarbij. Soms is de leerkracht gesprekspartner van het kind. Voor het gesprek is een veilige situatie nodig waarbij alle gesprekspartners weten dat alles kan en mag verteld worden (Chambers, 2002b, p. 55).

Leerkrachtvaardigheden in de praktijk

Een leerkracht wordt op een Montessorischool leidster genoemd. Zij begeleidt het kind bij het verwerven van kennis." Het doel daarbij is dat het kind zich ontplooit zonder dat het afhankelijk is van de leerkracht (Moorman, 1989, p. 72). De leerkracht heeft de rol, het opwekken van de interesse, kinderen aan te moedigen en te prikkelen om zich leerstof eigen te maken. Dat laatste kan door het scheppen van een voorbereide leeromgeving. Daarbij wordt van de leerkracht verwacht dat zij een persoonlijkheid is die gevoelig is en veel belangstelling heeft voor de kinderen in de groep. Deze beschrijving sluit aan bij de hierboven beschreven veiligheid, motivatie en autonomie.

2.2.3 Leesomgeving

Kinderen die moeite hebben met lezen kunnen het plezier in lezen terugkrijgen door een goed voorbereide leesomgeving. In de literatuur is veel aandacht voor het belang van een uitdagende leesomgeving en de relatie hiervan met de leesmotivatie van het kind (Edmunds & Bauserman, 2006; Elsäcker & Verhoeven, 2005; Routman, 2003). Kinderen gaan meer lezen in een uitnodigende omgeving en dat is zeker voor kinderen, die minder leesplezier hebben omdat het lezen bijvoorbeeld niet vanzelf gaat, van belang.

De leesomgeving is een plaats waar kinderen iedere dag gedurende (minstens) 15 minuten geconcentreerd en rustig kunnen lezen. Het is dan ook belangrijk dat kinderen gedurende die tijd in een houding zitten die ze langer vol kunnen houden zonder anderen te storen. Hun eigen tafel en stoel in de klas of een leeshoek zijn daarvoor geschikt. Sommige kinderen lezen het liefst als het stil is, anderen echter vinden het prettig om te lezen met achtergrondmuziek (koptelefoon / oordopjes) (Stoeldraijer & Förer, n.d.). Daarover kunnen afspraken gemaakt worden met de kinderen.

In de bovenbouw wordt in de eerdergenoemde tussendoelen de waardering voor fictie, non-fictie en poëzie in het bijzonder genoemd (Bronkhorst et al., 2009). Dat komt in het onderwijs naar voren door de verschillende boeken en teksten op te nemen in de bibliotheek waaruit de kinderen vrij kunnen kiezen. Ook gedichten, tijdschriften en gesproken boeken zouden daarin kunnen worden opgenomen. Voor het creëren van een rustige leesomgeving en het goed verlopen van de stilleestijd is het van belang dat over het ruilen van boeken vooraf afspraken gemaakt worden bijvoorbeeld door een extra boek bij de hand te hebben of ander leesmateriaal.

Het werken met een leeslogboek kan ook stimulerend werken. Kinderen houden in hun leeslogboek hun leeservaringen bij, denken na over het gesprek wat ze over het boek hebben gehad, onthouden welke boeken ze misschien nog eens willen lezen en welke niet. Ook kunnen ze de reacties van andere kinderen op het gelezen boek in het logboek verwerken. Interactie krijgt steeds meer aandacht in het leesonderwijs (Bronkhorst et al., 2009; Elsäcker & Verhoeven, 2005).

Sinds multimedia hun intrede hebben gedaan ontkom je er als school niet aan om computers en dergelijke op te nemen in de leesomgeving (Henry, 2005; Kohnstamm, 2009). Kinderen komen dus ook met tekst in aanraking die niet op papier gedrukt is zoals op computers via internet en spelletjes. Ze hebben instructie en begeleiding nodig om met deze nieuwe leermiddelen om te gaan. Ook van leerkrachten vraagt dat nieuwe vaardigheden. Het gebruik van film of geluidsopnames ("podcast" en "vodcast") tijdens een discussie of presentatie zou kunnen bijdragen aan het gebruik van digitale communicatie. Daarnaast zou de school een aanbod van gesproken boeken of "e Book" kunnen

overwogen wanneer een kind een boek wil lezen maar dat (nog) te moeilijk blijkt te zijn. Het boek kan dan worden beluisterd zodat een kind toch kan bijdragen aan het leesgesprek over een boek van zijn keuze (Wentink & Verhoeven, 2004).

De leesomgeving in de praktijk

Door het in de school brengen van de bibliotheek door de gemeente 's-Hertogenbosch heeft de school de beschikking over een volwaardige schoolbibliotheek, inclusief ondersteuning door professionele bibliotheekmedewerkers. De collectie is daarmee actueel en aantrekkelijk. Ieder jaar worden de kinderen gevraagd naar hun wensen op boekengebied zodat de leescoördinator in samenspraak met de leesconsulent (een vaste medewerkster van de bibliotheek die aan de school verbonden is) het boekenaanbod kan actualiseren en aanvullen. De kennis van de leesconsulent over nieuwe inzichten op het gebied van jeugdliteratuur en leesbevordering, geeft het lezen en het bevorderen van leesplezier een positieve prikkel. Daarnaast worden scholen in de gelegenheid gesteld leerkrachten een cursus leescoördinator te laten volgen verzorgd door een medewerker van de bibliotheek en een leerkracht die daar speciaal voor geschoold is. De cursus is geschreven door Jos Walta in samenwerking met de Stichting Lezen. Inmiddels hebben twee leerkrachten de cursus leescoördinator gevolgd. De voorbereide omgeving is een belangrijke term in het montessorionderwijs (Moorman, 1989). In dit onderzoek zou dat betekenen dat de leesomgeving afgestemd zou moeten zijn op het kind en zou moeten aanzetten tot lezen. De leesomgeving op de school waar het onderzoek plaats vindt laat echter een ander beeld zien. In de hal en in de klassen is niets te zien waardoor kinderen op een idee komen om te gaan lezen zoals een top 10 van favoriete boeken of het gebruik van een leeslogboek. Alleen in de onderbouw is een leeshoek ingericht met een bankje en een boekencollectie afgestemd op het thema of seizoen met prentenboeken, voorleesboeken, informatieboeken en tijdschriften.

2.3 Het huidige leesonderwijs op deze Montessorischool

"In een interview werd aan een Zweeds kind gevraagd: Wanneer ben je een goede lezer? Het kind antwoordde: "Je bent een goede lezer als je graag en veel leest."

Dezelfde vraag werd aan een Nederlands kind gesteld. Dit antwoordde: "Je bent een goede lezer als je weinig fouten leest" (Bakker & Loohuis, 2005, p. 1).

Dit citaat geeft gechargeerd weer waar het in het onderwijs in Nederland en ook op deze school anders aan toe gaat dan op scholen in bijvoorbeeld Zweden. Tijdens het leesonderwijs wordt de nadruk op het technisch en begrijpend lezen gelegd. Vorderingen op dat gebied zijn eenvoudig te toetsen en dat wordt ook op deze Montessorischool gedaan (Van der Sloot, 2008). Het maken van leeskilometers en het bevorderen van leesplezier krijgt veel minder aandacht. Daarvoor zijn geen toetsen maar vorderingen op dit gebied worden ook niet bijgehouden door middel van een logboekje, een interview of een vragenlijst. Een internationaal en vergelijkend onderzoek, Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS, 2006) dat de leesvaardigheid van kinderen na vier jaar onderwijs onderzoekt, wijst uit dat sinds de vorige meting in 2001 kinderen steeds minder gaan lezen (Mulis, Martin, Kennedy & Foy, 2007). In de uitkomsten staat ook dat nog maar 39% van de Nederlandse kinderen aangeeft, lezen leuk te vinden. Het leesplezier kan dus wel wat aandacht gebruiken.

2.4 Samenvatting

Wanneer een kind de mogelijkheid krijgt om veel te lezen in boeken die hij zelf mag kiezen uit een rijk aanbod zal het gemotiveerd zijn om meer te gaan lezen. Het kind wordt door het vele lezen een betere lezer en krijgt meer leesplezier. Het kind belooft zichzelf intrinsiek met leesplezier door veel lezen (Krashen, 2004). Daarnaast kan de intrinsieke motivatie verhoogd worden door het bevorderen van interactie tussen de kinderen door het houden van leesgesprekken. Er zijn meerdere vormen van leesgesprekken mogelijk. Op deze Montessorischool worden geen leesgesprekken gevoerd. De leerkracht speelt in dit proces een belangrijke rol. Zij is de verbindende factor tussen lezen, selecteren en reageren (Chambers 2002).

Uit onderzoek blijkt dat het leesplezier een cruciale factor is bij het motiveren tot lezen. In het Nederlands onderwijs echter ligt het accent op technisch lezen en niet op leesplezier (Van der Sloot, 2008).

3 Het onderzoek

3.1 Inleiding

Dit praktijkgericht onderzoek is opgezet als een ontwerpgericht onderzoek. Harinck (2009, p. 63) geeft daarvan de volgende omschrijving: Dit type onderzoek is gericht op het via onderzoek ontwerpen en uitproberen van onder andere interventies, methodes en procedures. In dit onderzoek is het doel dan ook het ontwerpen en uitproberen van leesgesprekken die voldoen aan de eisen van een leesgesprek en die een aanvulling kunnen zijn voor het leesonderwijs op deze montessorischool. Na evaluatie worden de uitgetroefde vormen zo nodig bijgesteld en wordt de hele cyclus opnieuw doorlopen. In paragraaf 3.2 worden de gebruikte onderzoeksinstrumenten beschreven. In paragraaf 3.3 worden de gemaakte keuzes verantwoord. De organisatie van de te voeren leesgesprekken staat in paragraaf 3.4. Paragraaf 3.5 sluit af met een beschrijving hoe het draagvlak voor dit onderzoek gecreëerd wordt.

3.2 De instrumenten

Voor dit onderzoek worden de volgende onderzoeksinstrumenten gebruikt:

1. Een gestructureerde vragenlijst (11 vragen) bevraagt alle aan de school verbonden leerkrachten met een lesgevende taak (N=7, N geeft het aantal respondenten weer) hun lees- en leerkrachtgedrag met betrekking tot de leescultuur in hun groep (Bron: vragenlijst Leescultuur Windesheim, zie bijlage 2).
2. Door het invullen van een gestructureerde vragenlijst (10 vragen) door alle aan de school verbonden leerkrachten met en zonder lesgevende taak (N=10) wordt de leescultuur van de school als gemeenschap in kaart gebracht (Bron: samengesteld door Jos Walta voor de cursus Leescoördinator basisonderwijs (2009), zie bijlage 3).
3. De leerlingen van de groepen 4 tot met 8 (N= 92) wordt naar hun ervaringen en leesgedrag gevraagd door een semigestructureerde vragenlijst (10 gesloten vragen, 1 open vraag en een tekenopdracht). Het instrument in bijlage 4 is aanpast aan kinderen vanuit het theoretisch kader en gebaseerd op de vragenlijst in bijlage 2.
4. Om de visie van de school te kunnen achterhalen wordt documentenanalyse gedaan waarbij het schoolwerkplan, het beleidsplan taal en dyslexie, leesactiviteitenplan, schoolgids maar ook de visie van de gekozen leesmethode worden betrokken. De keuze voor een methode wordt mede op grond van de visie van de school gemaakt. Gekeken wordt naar wat er geschreven staat over leesonderwijs, leesmotivatie, autonomie, dialoog en leesomgeving (zie bijlage 5).
5. In een semigestructureerd interview met de directie (N=1) wordt de visie van de school op leesmotivatie en leesomgeving achterhaald. Dit instrument wordt gebruikt als aanvulling op en ter verduidelijking van de opbrengst van instrument 3, de documentanalyse. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview (zie bijlage 6).
6. Een semigestructureerde observatie van de leesles, aan de hand van aandachtspunten (zie bijlage 7) vanuit het eigen theoretisch kader waarin achterhaald wordt waar er mogelijkheden zijn om binnen de leesles leesgesprekken te voeren.
7. Door documentanalyse van studiemateriaal van het Montessori Kenniscentrum wordt de onderbouwing gezocht voor het mogelijk invoeren van leesgesprekken op een Montessorischool (zie bijlage 8).
8. Met een semigestructureerde vragenlijst (13 gesloten en 16 open vragen) worden ervaringen en opbrengsten geïnventariseerd bij de leerkrachten (N=4) na het uitproberen van de leesgesprekken (zie bijlage 9).
9. In een aanvullend semigestructureerd interview met de leerkrachten die de leesgesprekken hebben uitgevoerd (N=4) waarbij de vragenlijst in bijlage 9 als leidraad fungeert, kunnen knelpunten, ervaringen rondom het voeren van leesgesprekken worden besproken.
10. Met een semigestructureerde vragenlijst (8 gesloten en 9 open vragen worden de ervaringen en opbrengsten leesgesprekken geïnventariseerd (zie bijlage 10) bij de kinderen (N= 44). Eventueel aangevuld met een interview.

3.3 Verantwoording

Een combinatie van literatuuronderzoek, documentanalyse, observatie en vragenlijsten worden gebruikt om triangulatie (Harinck, 2009) toe te passen om vanuit verschillende gezichtspunten (informanten en documenten) te kijken naar de leescultuur, de leesomgeving en de opbrengst van leesgesprekken in het montessorionderwijs op deze montessorischool. Er worden tijdens de semigestructureerde vragenlijsten zowel open als gesloten vragen gesteld. De open vragen zijn vooral bedoeld om informatie te krijgen zoals adviezen en tips die gebruikt kunnen worden om aanpassingen te doen in het format van leesgesprekken of in de leesomgeving.

De vragenlijsten voor leerlingen en leerkrachten kunnen gebruikt worden om herhaald af te nemen bijvoorbeeld na een schooljaar om de effecten van de leesgesprekken op leesmotivatie, leesplezier, leesomgeving te vergelijken. De periode van dit ontwerpgericht onderzoek is daarvoor te kort. Alle instrumenten zijn in de bijlagen opgenomen.

3.4 Organisatie

Tijdens het bestuderen van verschillende vormen van leesgesprekken zijn er drie uitgezocht die geschikt lijken om toe te passen in het montessorionderwijs. De eerste vorm de Reading Conferences (Routman, 2003) is geschikt om binnen het montessorionderwijs met individuele kinderen uit te voeren. Het praten over het gelezen boek is maar een onderdeel van de Reading Conferences. Om gericht te blijven op het praten over boeken en om de leerkrachten houvast te geven van een stramien waarin het leesgesprek plaats kan vinden is er voor gekozen een om leerkrachten daarnaast de keuze te laten om Literature Circles (Daniels 2002) te gebruiken, met de daarbij te gebruiken rolbeschrijvingen voor de kinderen. Daarnaast krijgen de leerkrachten een lijst met vragen gebaseerd op de vragen van Chambers (2002a) en bewerkt door Jos Walta (2009) voor de cursus Leescoördinator Basisonderwijs. Aan de hand van deze vragen kan individueel of in groepjes met de kinderen gesprek worden gevoerd over het gelezen boek. De leerkrachten mogen zelf kiezen welke vorm van leesgesprekken zij uit willen proberen en hoe vaak zij dat doen.

3.5 Draagvlak

Voorafgaande aan het onderzoek is het onderwerp leesomgeving en leesgesprekken in gesprekken met de directie aan de orde geweest. Daarna zijn de leerkrachten in teamvergaderingen op de hoogte gesteld van het voornemen om leesgesprekken in relatie met leesomgeving als onderwerp van het praktijkonderzoek te nemen. In de teamvergadering van 10 februari 2011 is de medewerking van de leerkrachten gevraagd en toegezegd.

De tussentijdse communicatie verloopt via teamvergaderingen, studiedagen en mailcontact. De resultaten en opbrengsten zullen met desbetreffende leerkrachten gedeeld worden in een gesprek of het verslag. Het eindresultaat zal gepresenteerd worden in een teamvergadering. Daar zullen afspraken gemaakt worden hoe leesgesprekken in het leesplan worden opgenomen en wanneer en op welke wijze leerkrachten verder gaan met het voeren van leesgesprekken in een tweede cyclus. Daarmee komt tegemoet aan het iteratieve karakter van een ontwerpgericht onderzoek (Zitter, 2010). Het eindresultaat kan naar ouders worden gecommuniceerd via de nieuwsbrief van de school of tijdens de algemene ouderavond.

4 De uitvoering en de resultaten van het onderzoek

4.1 Inleiding

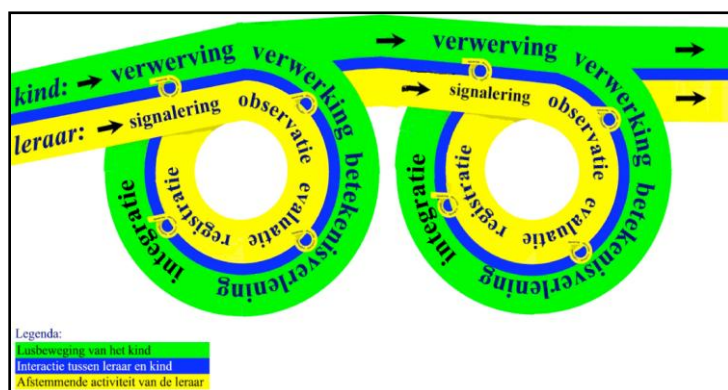
In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen 2 en 3 uit hoofdstuk 1 met bijbehorende deelvragen beantwoord door middel van praktijkgericht onderzoek. De deelvragen zijn leidend in de indeling van het hoofdstuk. Paragraaf 4.2 beschrijft welke inzichten uit het Montessori-onderwijs aansluiten bij recente inzichten over leesgesprekken en de relatie met leesmotivatie en leesomgeving. De visie van de school op de relatie tussen leesmotivatie en leesomgeving wordt beschreven in paragraaf 4.3. In paragraaf 4.4 komt de leesomgeving zoals deze door leerkrachten en leerlingen wordt ervaren en in paragraaf 4.5 tot en met 4.9 de ervaringen en opbrengsten van de uitgetoetste leesgesprekken. Ten slotte komt in paragraaf 4.10 het verband tussen de leesattitude van de leerkracht en de opbrengst van de interventie leesgesprek op deze montessorischool aan de orde. In iedere paragraaf wordt vermeld welk instrument, beschreven in paragraaf 3.2, is gebruikt.

4.2 Inzichten uit het Montessori-onderwijs die aansluiten bij recente inzichten over leesgesprekken en de relatie met leesmotivatie en leesomgeving

Mailcontact met de taalwerkgroep van het Montessori Kenniscentrum over leesgesprekken, leesomgeving, leesmotivatie en leesplezier binnen het Montessori-onderwijs leverde een lijst op met verwijzingen naar primaire en secundaire Montessori-literatuur. Montessori heeft zelf geen specifieke leesdidactiek beschreven maar deze wordt onder meer verbonden met diverse activiteiten zoals taalspraakontwikkeling, schrijven en woordbenoemen. De literatuur is vooral gericht op de Montessorimaterialen die gebruikt kunnen worden bij het aanvankelijk leesproces. Er is geen Montessorimethode voor het aanvankelijk lezen. Montessori gaat uit van de individuele ontwikkeling van het kind. Uit observaties haalt de leerkracht informatie zodat zij de omgeving zo kan voorbereiden, dat het kind interesse krijgt om bepaalde handelingen te willen uitvoeren (Montessori, 1977). Binnen het Montessori-onderwijs gaat men uit van het 'totale lezen' waarbij het begrijpen van wat er staat heel belangrijk is. Een voorbeeld van een leesmateriaal zijn leeskaarten met zinnen. Het kind kan lezen en begrijpen wat er staat als het de opdracht op het kaartje kan uitvoeren (Kelpin, 1997). Montessori beschrijft dat een kind wanneer echt geïnteresseerd is in een onderwerp intrinsiek gemotiveerd is om te willen leren lezen. Het is dan wel van belang dat het kind door de omgeving in staat wordt gesteld om te lezen, door een omgeving die door de leerkracht is voorbereid (Montessori, 1934). Daarnaast is voor de documentanalyse gebruik gemaakt van via de taalwerkgroep verkregen leesmateriaal dat gebruikt wordt op de Hogeschool van Amsterdam, een aantal verslagen van de werkzaamheden van de taalwerkgroep die op de site van de Nederlandse Montessori Vereniging (NMV) staan gepubliceerd en een aantal artikelen die verschenen zijn in Montessori Mededelingen (MM). In de documenten is gezocht naar recente ontwikkelingen en informatie over leesgesprekken. De belangrijkste vraag hierbij is of er binnen het Montessori-onderwijs plaats is voor interactie in de vorm van leesgesprekken. De labels die daarbij worden gebruikt zijn: aandacht voor leesmotivatie, leesplezier en de voorbereide leesomgeving (zie bijlage 8).

In het Montessori-onderwijs zijn de laatste jaren ontwikkelingen gaande. De basis die Maria Montessori heeft gelegd is nog steeds zichtbaar en sturend. Maar omdat de maatschappij verandert en het onderwijs zich ontwikkelt kan ook het Montessori-onderwijs niet stil blijven staan. Die ontwikkelingen zijn zichtbaar. De Nederlandse Montessori Vereniging (NMV) heeft als missie: "het bevorderen en ontwikkelen van opvoeding en onderwijs volgens de beginselen en werkwijzen van Maria Montessori en het bevorderen en bewaken van de kwaliteit van het Montessori-onderwijs" (website NMV). Sinds 2008 is het Montessori Kenniscentrum gestart met als doel te zorgen voor ontwikkeling en verspreiding van kennis in de Nederlandse Montessoriwereld. Eén van de werkgroepen van het kenniscentrum is de taalwerkgroep, die het huidige Montessori taalonderwijs toetst aan recente inzichten op effectief taalonderwijs voor het basisonderwijs. De taalwerkgroep van het Montessori Kenniscentrum heeft zich ten doel gesteld een eigen visie te ontwikkelen op goed en hedendaags Montessori taalonderwijs. Daarmee inspelend op de behoefte vanuit de Montessorischolen maar ook aan de eisen die aan goed Nederlands taalonderwijs worden gesteld. Daar kunnen de kaders van het "*interactief taalonderwijs*" (Expertisecentrum Nederlands), betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren een richtlijn zijn. De tussendoelen en leerlijnen, eerder genoemd in hoofdstuk 2 zijn daarvoor een leidraad (Strating, 2010). Het kind en zijn ontwikkeling staat in het Montessori-onderwijs centraal. In het huidige Montessori-onderwijs is het materiaal vaak leidend in het aanbod, in plaats van het hulpmiddel te zijn waarvoor het bedoeld is. Het Montessorimateriaal wordt aangeboden met een *lesje* (zo wordt een instructie of aanbieding van een materiaal genoemd binnen het Montessorionderwijs) volgens een vaste volgorde.

De leerkracht gebruikt daarbij weinig woorden (Moorman 1989). “Laat uw woorden geteld zijn”, is een uitspraak die binnen het Montessori-onderwijs vaak gebruikt wordt. In het moderne Montessori-onderwijs krijgt de aanbieder van materiaal een extra laag, de vierde trap. Het is een aanvulling waarbij de leerkracht spreekt met het kind over wat het kind heeft geleerd en eventueel over wat het verder wil leren. De interactie tussen leerling en leerkracht krijgt daarmee na het observeren een belangrijke plaats in de didactiek (Heemstra–Hendriksen, 2007). In figuur 2 wordt deze interactie visueel weergegeven.



Figuur 2 : Het lusmodel van Westra (2005)

Het lusmodel beschrijft de cyclische beweging van de leermomenten van het kind dat zich kennis en vaardigheden eigen maakt, de interactie van de leerkracht en de afstemmende activiteiten van de leerkracht. De evaluatiemomenten zijn in de kleine lusjes opgenomen. Dat zijn de momenten waarin de leerkracht feedback kan geven maar ook vragen kan stellen over wat er geleerd is en wat het kind verder wil leren (Westra, 2005). Dit lusmodel wordt in het huidige Montessori-onderwijs gebruikt als een soort alibi om meer interactie tussen leerkracht en leerling of tussen leerlingen te bewerkstelligen. In het rekenonderwijs wordt het gebruikt als verantwoording om het mechanisch rekenen aan te laten sluiten bij het realistisch rekenen en bij het begrijpend lezen om in groepjes over teksten te kunnen praten. Het model lijkt aan te sluiten bij het moderne leesonderwijs waarin interactie over boeken en teksten een grote rol heeft. Het lijkt mogelijkheden te bieden om binnen het Montessori-onderwijs plaats te maken voor interactie in de vorm van leesgesprekken. In de documenten worden leesmotivatie en leesplezier niet expliciet genoemd maar Montessori beschrijft wel de intense concentratie, die door een leerkracht geobserveerd kan worden, waardoor een kind gedurende langere tijd met een zelfgekozen werkje bezig kan zijn (Montessori, 1970). Dat lijkt op de betrokkenheid die nodig is voor goed leesonderwijs (Stevens, 2002).

De ‘voorbereide omgeving’ is een Montessoriaanse term voor “de omgeving die is afgestemd op de specifieke behoeften van een kind in een bepaalde ontwikkelingsfase. De voorbereide omgeving moet kinderen moet prikkelen tot activiteiten” (Moorman, 1989, p.148). Vertaald naar de leesomgeving kan het een voorbereide omgeving zijn die een kind prikkelt om te gaan lezen.

De hier boven beschreven inzichten, die verkregen zijn door documentanalyse, maken het mogelijk om binnen het Montessori-onderwijs leesgesprekken te voeren.

4.3 De visie van de school op de relatie tussen leesmotivatie en leesomgeving

Door documentanalyse (zie bijlage 5) en een semigestructureerd interview (zie bijlage 6) met de directeur wordt er gezocht naar een geschreven visie op lezen. Uit documentanalyse blijkt de visie op lezen niet verwoord te zijn in het schoolwerkplan, het beleidsplan en de schoolgids. Ook de leesomgeving en leesmotivatie wordt niet in de documenten genoemd. De intern begeleider (IB) beschrijft de visie als “Leesonderwijs in de breedste zin van het woord”.

De school heeft sinds dit schooljaar een nieuwe directeur. Hij geeft in het interview aan dat er nog veel gedaan moet worden. Het schoolwerkplan loopt van 2007 tot 2011 en het komende jaar zal hij een nieuw plan schrijven voor de periode 2012-2016. De directeur ziet het belang van een eenduidige visie binnen het team. Voor zittende maar vooral voor nieuwe leerkrachten en voor hem als nieuwe directeur kan een visie duidelijkheid geven over wat men wil bereiken met het onderwijs. Hij vindt het belangrijk om in het leesbeleidsplan een eenduidige visie op lezen te formuleren. Wanneer de visie voor iedereen duidelijk is kan hij worden uitgedragen naar ouders bijvoorbeeld via de website en de schoolgids van de school.

Een school kiest een methode die (het meest) aansluit bij de visie van de school, blijkt uit het interview met de directeur. De school maakt gebruik van de methode 'Leeslijn' (De Baar, 2006). In het servicebulletin van de methode (november 2005) wordt melding gemaakt dat de uitgever het onderdeel leesplezier voor groep 5 tot en met 8, gericht op leesmotivatie aan de handleiding zal worden toegevoegd. In de vernieuwde handleiding die op school recent is aangeschaft is dat onderdeel helaas nog niet opgenomen. De directeur geeft aan nog te weinig te weten van de op school gebruikte leesmethode. Volgend schooljaar starten de kinderen van groep 5 tot en met 8 met de methode 'Nieuwsbegrip XL'. In een teamvergadering is besloten om deze methode aan te schaffen. Doorslaggevend voor de keuze waren het gebruik van verschillende soorten, actuele teksten met bijpassende opdrachten op verschillende niveaus en de teksten die aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen.

De leesomgeving komt ook aan de orde in het interview. Door de verbouwing van de school zijn de plannen voor het aanpakken van de leesomgeving nog niet van de grond gekomen. De nieuwe schoolbibliotheek is wel in gebruik genomen. Het is nog steeds de bedoeling om samen met kinderen en ouders in de hal een leeshoek te creëren.

Aan het eind van het gesprek vraagt de directeur of de onderzoekster een visie kan formuleren zodat deze in het team besproken kan worden. Binnen het team kan zo een gezamenlijke visie geformuleerd worden die door allen kan worden uitgedragen (Van der Loo, Geelhoed & Samhoud, 2008). De onderzoekster zal een voorstel doen voor een visie in het door haar te schrijven leesplan, ter afronding van de cursus 'Leescoördinator Basisonderwijs'.

4.4 De leesomgeving op en rond school

De leesomgeving op de school waar het praktijkgericht onderzoek plaats vindt is beschreven in paragraaf 2.2.3.

4.4.1 De leesomgeving volgens de leerkrachten

Om een beeld te krijgen van hoe de leerkrachten de leesomgeving ervaren, is gebruik gemaakt van de antwoorden op de vragenlijst Leescultuur Windesheim (zie bijlage 2). Deze vragenlijst werd door 7 van de 10 uitgenodigde leerkrachten ingevuld. De antwoorden op de onderdelen die gaan over de leesomgeving in de klas worden in tabel 1 weergegeven.

Elementen binnen de leesomgeving in de klas	Aantal leerkrachten per antwoord		
	nee	soms	ja
Klassenbibliotheek	5	1	1
Uitstalling met boeken	1	3	3
Boeken top 10	7		
Mandjes met boeken per genre	7		
Leeslogboek/map	7		

Tabel 1: Aanwezigheid van elementen binnen de leesomgeving in de klas, volgens de leerkrachten

Na het verzoek deze vragenlijst in te vullen is er in meerdere klassen een kastje met boeken neergezet. Deze boeken komen uit het voormalige documentatiecentrum en zijn niet opgenomen in de vernieuwde schoolbibliotheek. Ook de door ouders aangeboden kussens kregen snel een plaats in een klaslokaal.

De leerkrachten lijken er op deze manier mee bezig de leesomgeving in de klas te veranderen. Daaruit kan worden opgemaakt dat de leerkrachten de leesomgeving niet als compleet ervaren. Er is één mogelijk aspect dat het creëren van een leeshoek of plaatsen van een bank in de klas tegen lijkt te houden. De klaslokalen zijn van normale grootte maar de tafels van de kinderen zijn vrij groot. Wanneer er méér dan 25 tafels en stoelen in de klas staan is er geen ruimte voor kussens of een bank. De gangen zijn erg smal, de hal is echter groot en wordt tot nu toe niet gebruikt voor leeshoekjes.

Op een studiedag werden alle leerkrachten gevraagd een vragenlijst (zie bijlage 3) in te vullen vanuit het perspectief van de hele school waarmee de leescultuur op school in kaart kan worden gebracht. De vragenlijst is door 10 leerkrachten ingevuld.

De vragenlijst wordt door de leerkrachten ingevuld variërend van 12 tot 21 bolletjes. Geen enkel onderwerp wordt door alle leerkrachten ingevuld. Een gemiddelde score van 17 bolletjes staat volgens de score voor de volgende beschrijving van de leescultuur. "Er zijn goede aanzetten gemaakt om het terrein van leesbevordering meer inhoud te geven. Er worden activiteiten uitgevoerd, er zijn goede

boekencollecties voorhanden en er is sprake van een zich ontwikkelende visie op leesbevordering. De school is duidelijk op weg een leesschool te worden. Er is dus in beperkte mate sprake van een leescultuur. Kijk welke ontbrekende bolletjes in aanmerking komen om verder aan de leescultuur te werken. Stel een plan op hoe dat in de komende periode kan gebeuren “(Walta, 2009).

Hieronder worden de opvallendste uitkomsten die te maken hebben met de leesomgeving weer gegeven.

De leescultuur in de school N=10
Wordt door de meeste leerkrachten als aanwezig ervaren: • Leesbevorderingactiviteiten: de school doet ieder jaar mee aan de Kinderboekenweek. • Boekencollectie: er is een goed bijgehouden schoolbibliotheek met fictie en non-fictie. • Werkgroepen en methodes voor technisch lezen: er wordt gebruik gemaakt van tutores bij het VTL. • Werkvormen en methodes voor begrijpend lezen: er wordt incidenteel spreekbeurten gehouden en werkstukken gemaakt in groep 5 tot en met 8. • Leerkrachtvaardigheden: in groep 1 en 2 wordt regelmatig verteld en voorgelezen. • Leerkrachtvaardigheden: in alle groepen wordt structureel voorgelezen en incidenteel verteld. • Leesontwikkeling: er worden periodiek toetsen voor technisch en begrijpend lezen afgenomen.
Wordt niet of door één leerkracht als aanwezig ervaren: • Boekencollecties: er staan boekencollecties in alle klassen. • Visie: de school heeft een taalbeleidsplan waarin nadrukkelijk aandacht aan leesbevordering wordt besteed. • Visie: er is een schoolleesplan opgesteld. • Leesontwikkeling: kinderen houden een leeslogboek bij.

Tabel 2: Leescultuur in de school.

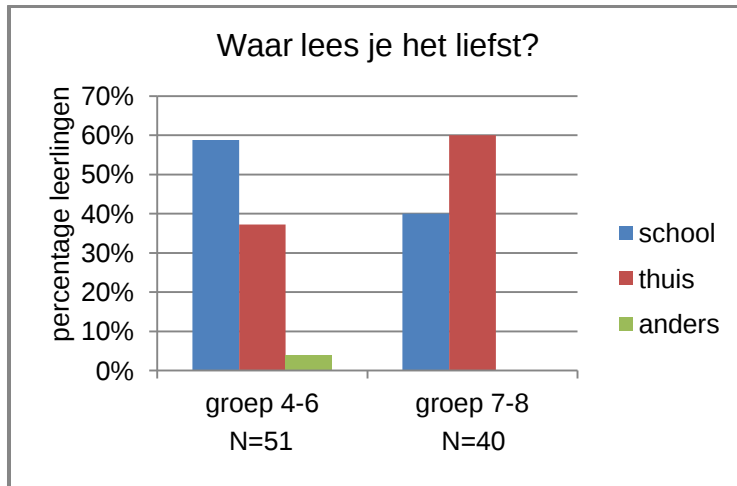
Van de tien leerkrachten geven negen leerkrachten aan dat er geen schoolleesplan of taalbeleidsplan op school aanwezig zijn.

4.4.2 De schoolbieb

Sinds december 2010 is de ‘schoolbieb’ in de school gebracht: de naam van de schoolbibliotheek in de scholen in Den Bosch. De schoolbieb is alleen toegankelijk voor de kinderen die op de school zitten. Zij hebben hiervoor een eigen pasje. Na het verdwijnen van de buurtbibliotheken heeft iedere school een schoolbieb. Daarnaast hebben brede scholen een *buurtbieb*, die toegankelijk is voor alle bewoners in een buurt. De wijk waarin de onderzoeksschool staat heeft geen buurtbieb. In het centrum van Den-Bosch is de *stadsbieb* die voor iedereen toegankelijk is. Met het in gebruik nemen van de schoolbieb is het assortiment uitgebreid tot 5 boeken per kind. Daarnaast is er een achtergrondcollectie van 2 boeken per leerling (Kieft & Van der Grinten, 2011). De kinderen kunnen zelf, via de daarvoor opgestelde computer, hun boek lenen, ruilen en verlengen. Ook kunnen de kinderen boeken die niet in de bibliotheek aanwezig zijn aanvragen. Het boek wordt vanuit een buurtbieb of de stadsbieb naar school gebracht. Het betrekken van kinderen bij het boekenaanbod van de bibliotheek werkt motiverend. Ook het inrichten van de bibliotheek kan samen met de kinderen. Dat zal hun betrokkenheid en daarmee het bibliotheekgebruik stimuleren (Routman, 2003).

4.4.3 De leesomgeving volgens de kinderen

De leesomgeving is voor het leesonderwijs erg belangrijk (Edmunds & Bauserman, 2006; Elsäcker & Verhoeven, 2005; Routman, 2003). In figuur 3 wordt weergegeven waar kinderen het liefst lezen. Deze informatie komt uit een vragenlijst die aan het begin van het onderzoek door de kinderen is ingevuld (zie bijlage 4).



Figuur 3: Waar lees je het liefst?

Van de kinderen uit de groepen 4-6 leest 59% het liefst op school. In groep 7-8 is dat 40%. Die omslag van liever op school lezen naar liever thuis lezen zou samen kunnen hangen met het feit dat vooral kinderen uit de bovenbouw ingezet worden als tutor bij het lezen waardoor zij zelf minder kunnen lezen op school. Kinderen hebben tijd nodig om te lezen, zo kunnen ze leeservaring opdoen en leesplezier ervaren (Smits & Braams, 2006; Routman, 2006).

Waarom lees je daar het liefst?	
N= 91	
School	Thuis
Het is er lekker stil	Ik kan er lekker zitten of liggen
Je wordt niet steeds gestoord (*)	Het is er lekker stil
	Ik heb veel boeken om me heen
	Ik hoef geen werkjes te doen (*)
	Je hebt meer tijd dan op school (*)
	Je wordt niet steeds gestoord (*)
(*) Deze onderwerpen zijn door kinderen zelf aangevuld	

Tabel 3: Waarom lees je daar het liefst?

Opvallend is dat de items “Het is er lekker stil” en “Je wordt niet steeds gestoord” argumenten zijn die zowel voor thuis als op school gelden. De kinderen lijken behoefte te hebben aan een rustige plaats om te lezen.

De kinderen werd gevraagd hun fijnste leesplek te tekenen. Veel kinderen hebben daar gebruik van gemaakt. Sommigen maakten een tekening anderen een beschrijving. De opbrengst daarvan varieert van bed, trampoline, hangmat en het strand tot een tafel en een stoel in de klas of zelfs het groepje kinderen met naam genoemd. De plek waar een kind het liefst leest is dan ook heel persoonlijk (Stoeldraijer & Förre, n.d.).

Kinderen geven aan het moeilijk te vinden een boek te kiezen in de bibliotheek. Wanneer er boeken in de klas liggen die bij het thema horen wordt het gemakkelijker gevonden

4.5 Ruimte binnen de leesles voor het voeren van leesgesprekken

Door een semigestructureerde observatie (zie bijlage 7) is bekeken waar tijdens de leesles ruimte is voor het voeren van leesgesprekken. De observatie is aangevuld met het bestuderen van de dagplanning van de klas en vragen aan de leerkracht.

Ieder dag start de leerkracht het leesmoment met voorlezen. Daarvoor staat 15 minuten per dag op het lesrooster. Daarna gaan de kinderen vrij lezen. De kinderen lezen in een zelfgekozen boek. Zij zitten daarbij rustig op een stoel aan een tafeltje. Wanneer een kind een boek uit heeft, zet het zijn naam op het bord en mag het boek op een ander tijdstip geruild worden. Er mogen maar twee kinderen tegelijk naar de schoolbibliotheek om onrust in de hal te voorkomen. Een enkele keer mogen kinderen de leestijd gebruiken om iets af te maken, zo mogen kinderen onder de werktijd soms verder lezen in hun boek.

De leerkracht leest zelf niet tijdens het vrij lezen. Zij is bezig met een individuele (lees) instructie of een administratieve activiteit. Eén keer per jaar houden de kinderen uit de middenbouw een

boekbespreking en één keer per jaar een spreekbeurt. De kinderen uit de bovenbouw houden bovendien een auteursbespreking en zij bespreken een krantenartikel in de groep. Daarnaast wordt er in het kader van leesbevordering aandacht besteedt aan de Kinderboekenweek en Kinderboekenjury. Alle groepen nemen eens per jaar deel aan een leesbevorderingproject dat door medewerkers van de bibliotheek wordt verzorgd. Het leesonderwijs zoals hier beschreven lijkt niet te passen bij recente inzichten waarbij interactie over boeken, het scheppen van een leescultuur en het verhogen van leesplezier een belangrijk aandeel heeft gekregen (Boerema, 2009; Harvey & Goudvis, 2007). Uit de hierboven beschreven observatie lijkt het mogelijk dat de leerkracht, op het moment dat de kinderen vrij lezen, de tijd kan nemen om leesgesprekken tussen kinderen te initiëren en door haar zelf te voeren met kinderen. Ook tijdens het zelfstandig werken lijkt een mogelijkheid dat de leerkracht de tijd kan nemen om een leesgesprek te (laten) voeren.

4.6 De ervaringen van de leerkrachten en leerlingen met de leesgesprekken

De vragenlijst Leescultuur Windesheim (zie bijlage 2) wordt door zeven van de tien uitgenodigde leerkrachten ingevuld (n=7). De vragen gaan over hoe de leerkracht zelf over lezen denkt en er in haar onderwijs mee omgaat. De leerkrachten zonder klassentaak hebben aangegeven deze vragenlijst niet in te kunnen vullen.

Van de zeven leerkrachten zijn er twee leerkrachten die werken in de onderbouw. De overige vijf hebben in hun groep te maken met voortgezet lezen, zij zijn gevraagd deel te nemen aan de leesgesprekken.

Zes van de zeven leerkrachten kende voor het onderzoek de term 'Leesgesprekken' niet. Eén leerkracht had al eerder van de gesprekken volgens Chambers gehoord, tijdens de cursus Leescoördinator Basisonderwijs. Deze informatie komt uit de vragenlijst die na het voeren van leesgesprekken door de leerkrachten is ingevuld (bijlage 9).

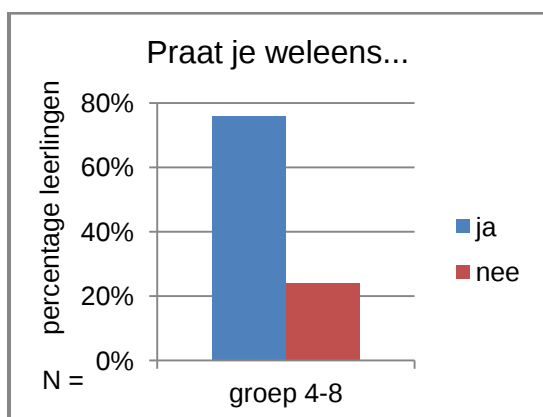
Leerkrachten praten over boeken N=7	nee	soms	ja
Praten met kinderen over boeken/boekenkring	1	6	0
Kinderen leerervaringen laten uitwisselen	5	2	0
Vertellen over eigen leeservaringen	3	4	0

Tabel 4: Leerkrachten praten over boeken.

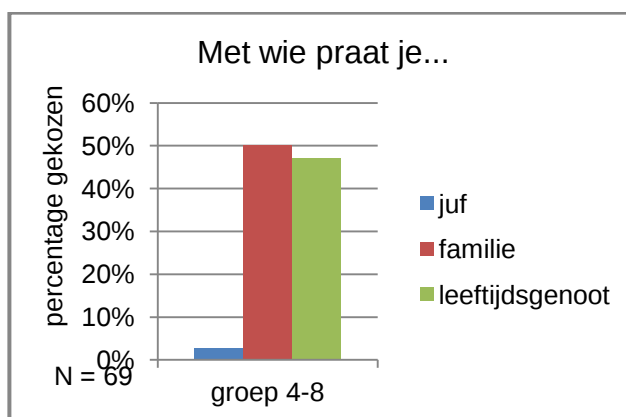
Uit de items in de vragenlijst Leescultuur Windesheim (zie bijlage 2) die gaan over het praten in kleine groepjes en vertellen over eigen leeservaringen blijkt dat leerkrachten dat voor het onderzoek weinig tot nooit te doen.

Het antwoord op de vraag over het praten over zelfgekozen boeken is lastig te analyseren omdat het praten over boeken wordt samengenomen met boekenkring. De kinderen doen een keer per jaar een boekbespreking en kan daardoor gezien worden als boekenkring. Uit tabel 2 blijkt dat 86% van de leerkrachten 1 á 2 keer per week praat over boeken maar daarmee voor het grootste deel een boekenkring worden bedoeld. Het praten over boeken zoals wordt bedoeld in dit praktijkgerichte onderzoek is ruimer, zoals beschreven in paragraaf 2.2.

Van de kinderen geeft 75 % aan met iemand te praten over een boek. De behoefte om te praten lijkt bij de kinderen aanwezig te zijn (figuur 4).



Figuur 4: Praat je weleens met iemand over wat je gelezen hebt?



Figuur 5: Met wie praat je dan?

De kinderen konden meerdere keuzes maken namelijk: juf, vriend(in), klasgenoot, ouder, broer/zus of anders. In figuur 5 is te zien dat de meeste kinderen met familie praten over hun boek. Zij praten met hun ouders (38%) of met hun broer of zus (11 %). Met leeftijdsgenoten wordt ook vaak over een boek gesproken, daarmee worden zowel klasgenoten (11 %) als vriend(in) (36%) bedoeld. Van alle kinderen geeft 2% aan met hun leerkracht over lezen of boeken te praten. Eén kind geeft aan met een tutor over een boek te praten. De kinderen lijken gemotiveerd om met iemand over het lezen te praten. Dat kan een goede uitgangspositie zijn om door middel van leesgesprekken de betrokkenheid bij het lezen te bevorderen (Pameijer & Beukering, 2006; Vernooy, 2007). De leerkrachten geven aan niet of nauwelijks te praten met de kinderen. Daarmee lijken zij voorbij te gaan aan de behoefte van de kinderen.

4.6.1. De leesgesprekken in uitvoering

Alle leerkrachten die werkzaam zijn in de groepen 4 tot en met 8 hebben een format gekregen met aanwijzingen hoe ze vorm kunnen geven aan de leesgesprekken (bijlage 11). In de periode april / juni 2011 hebben de leerkrachten één of meerdere gesprekken kunnen uitproberen.

In vier van de vijf groepen zijn leesgesprekken gevoerd. Drie leerkrachten kozen voor een groepsgesprek, in meer of mindere mate gebruikmakend van de vragen van Chambers (2002b). De kinderen kozen er zelf voor om aan het gesprek mee te doen. Eén leerkracht koos ervoor alle kinderen uit de groep, in tweetallen te laten praten over de boeken die de kinderen aan het lezen waren. De literature circles zijn niet uitgetoetst. Daar is geen reden voor gegeven. Het zou kunnen dat het voor leerkrachten, door de beschrijving van de literature circles en de bijbehorende rollen, minder uitnodigend was om uit te proberen. De beide andere vormen waren korter in hun beschrijving.

Alle leerkrachten noemen de korte periode waarin de interventie leesgesprekken kunnen worden toegepast als reden om ervoor te kiezen met een groepje kinderen een leesgesprek te voeren. Het groepsgesprek kan na enig oefenen, een vervolg krijgen zonder de leerkracht. Daarmee krijgt het kind de autonomie die het naast veiligheid en motivatie nodig heeft (Smits & Braams, 2006; Stevens, 2002).

Na het uitproberen van de leesgesprekken waren er bij de leerkrachten alleen positieve ervaringen (bijlage 9).

Positieve ervaringen met leesgesprekken	
Positief volgens leerkracht (N=4)	Positief volgens de leerlingen (N=44)
Kinderen krijgen inspiratie door elkaars antwoorden	De kinderen doen ideeën voor boeken op
Kinderen willen andere boeken gaan lezen	De kinderen ervaren dat andere kinderen ook van lezen houden
Kinderen delen leeservaringen	De kinderen krijgen zin om ook te gaan lezen
Doordat de leerkracht deelneemt aan het gesprek kan er gestuurd worden	Je kunt van lezen leren
Door het gebruik van de vragen (op kaartjes) kreeg het gesprek een diepere lading	
Na enig begeleiden kunnen kinderen zelfstandig een leesgesprek voeren	
Leesplezier	

Tabel 5: Positieve ervaringen met leesgesprekken.

Met 44 leerlingen is een leesgesprek gevoerd. Na het leesgesprek hebben de kinderen een vragenlijst (bijlage 10) ingevuld waarin zij hun ervaringen met het leesgesprek konden beschrijven. De meeste kinderen (86%) ervaren het leesgesprek als positief. Zes kinderen (14%) vonden het saai. Zij gaven aan het niet leuk te vinden over lezen of boeken te praten. Deze reacties kwamen van de groep waar de leerkracht de kinderen in tweetallen, zelfstandig een gesprek liet voeren over het boek dat zij op

dat moment aan het lezen waren. Over de reden voor het niet leuk vinden is door de leerkracht niet doorgevraagd. Het kan van alles zijn. Misschien hadden de kinderen op dat moment geen zin om te praten, vonden ze de opdracht moeilijk of waren ze niet blij met hun gesprekspartner. Ondanks dat de kinderen niet geselecteerd zijn om een leesgesprek te voeren komt het percentage kinderen dat aangeeft lezen saai te vinden (14%) redelijk overeen met het percentage kinderen dat aangeeft niet van lezen te houden (12%). Van de kinderen die aangaven het leesgesprek saai te vinden noemden een paar kinderen ook iets positiefs van het deelnemen aan een leesgesprek. De meest gescoorde positieve reacties staan genoemd in tabel 5.

De reacties van de leerkrachten lijken redelijk overeen te komen met de reacties van de leerlingen. Niet alle kinderen (40%) hadden deze open vraag beantwoord. De leerkrachten gaven allen meerdere antwoorden. Helaas was het niet mogelijk om met de kinderen over hun antwoorden na te praten. De vragenlijst is bij de eigen leerkracht ingevuld en het is niet duidelijk of de leerkracht de vragenlijsten heeft bekeken of de kinderen heeft gestimuleerd iets in te vullen. De kinderen hebben na één leesgesprek de vragenlijst ingevuld. Dat kan mogelijk de reacties van de kinderen beïnvloed hebben. Het was een nieuwe activiteit waaraan zij mogelijk nog moeten wennen.

Tijdens het teamgesprek met behulp van de vragen van bijlage 9, wordt door één van de vier leerkrachten als probleem aangegeven dat er te weinig tijd is om leesgesprekken te voeren. Zij is bang dat vooral in de bovenbouw andere onderdelen van het lesrooster in gedrang komen. Bovenbouwleerlingen worden twee maal per week ingezet als tutor om met kinderen uit lagere groepen te lezen. Daardoor besteden zij al 30 minuten aan lezen. Door de PO-raad (n.d.) wordt geadviseerd om vanaf groep 4, per week 45 tot 60 minuten te besteden aan stillezen en activiteiten rondom lezen. Dat wordt los gezien van de tijd die wordt geadviseerd voor voortgezet technisch lezen met een methode. Voor groep 4-5 wordt 135 tot 150 minuten aanbevolen en voor groep 6 wordt 90 minuten. Voor groep 7-8 wordt 60 minuten geadviseerd voor het onderhouden van het technisch lezen. Het is misschien verstandig om te bespreken of het tutorlezen gezien wordt als het onderhouden van het technisch lezen of als stillezen en activiteiten rondom lezen. Ook kan worden bekeken of er voor het tutorlezen ook andere groepen kunnen worden ingezet. De bovenbouwleerkracht geeft aan dat zij ondanks haar angst, zeker van plan is om vaker leesgesprekken te voeren. Zij denkt daarbij aan vier keer per jaar. Een andere leerkracht is erg enthousiast en geeft aan de leesgesprekken te denken aan een frequentie van eens per maand. Die keuze is zeker ook afhankelijk van de vorm die de leerkracht kiest. Wanneer kinderen zelfstandig in tweetallen of groepjes een leesgesprek voeren zal dat vaker kunnen binnen de organisatie van de klas dan wanneer de leerkracht deelneemt aan het leesgesprek.

Er wordt met het team afgesproken om het komende schooljaar in ieder geval het voeren van leesgesprekken een vervolg te geven. Aan het begin van het schooljaar komt in een teamvergadering het onderwerp leesgesprekken en het verslag over de leesgesprekken op de agenda.

4.7 Wat levert het gevoerde leesgesprek op ten aanzien van het leerkrachtgedrag, de leesomgeving en het leesplezier

4.7.1 Wat levert het gevoerde leesgesprek op ten aanzien van het leerkrachtgedrag

De leerkracht kan de leerlingen een mate van autonomie bieden door hen te laten kiezen om deel te nemen aan een leesgesprek (Capen, 2010). Drie leerkrachten hebben de kinderen uitgenodigd om deel te nemen aan het leesgesprek. Deze kinderen (86%) kozen daar zelf voor (zie paragraaf 4.6.1). Zij reageren allemaal positief op de ervaring met het leesgesprek. Eén leerkracht heeft alle kinderen in duo's laten praten, daar komen de 14% minder positieve reacties vandaan.

De leerkracht kan de motivatie stimuleren door tijdens de leesgesprekken haar eigen leesplezier te laten zien aan de kinderen. Zij kan vertellen en laten zien hoe zij een boek kiest. Wanneer zij zelf verschillende soorten boeken (voor)leest en daar over vertelt kan zij de kinderen motiveren om ook meer en gevarieerd te lezen (Harvey & Goudvis, 2007). Op de vraag (zie bijlage 4) waarom de kinderen lezen geeft 88 % aan dat zij dat doen vanuit intrinsieke motivatie. Door het voeren van leesgesprekken kan het kind positieve ervaringen opdoen tijdens het lezen waardoor het nog meer gemotiveerd zal zijn om te willen lezen. Na één leesgesprek is er nog weinig te zeggen van een motiverende werking. Kinderen geven wel aan dat zij zin kregen om te gaan lezen en nieuwe ideeën opdeden.

Door te laten merken dat tijdens een leesgesprek alles gezegd en verteld mag worden (Chambers, 2002b) creëert de leerkracht tijdens het leesgesprek veiligheid. Wanneer zij vaker met een kind in gesprek gaat zal een kind zich veiliger voelen om alles wat het denkt of vindt tijdens het lezen te vertellen. De leesgesprekken zijn met de eigen leerkracht en/of met een kind uit de klas gevoerd. De

bekendheid met de deelnemers van het leesgesprek, lijkt voor de kinderen te zorgen voor een veilige sfeer. De kinderen hebben in een open vraag hun ervaringen met de leesgesprekken kunnen opschrijven. De vragenlijst is binnen de veilige situatie van hun eigen klas en door de eigen leerkracht afgenomen. Dat zou kunnen bijdragen aan een gevoel van veiligheid.

4.7.2 Wat levert het gevoerde leesgesprek op ten aanzien van de leesomgeving

Tijdens een leesgesprek kan er over boeken, boekkeuze en de leesplek gesproken worden. Eén kind geeft in de vragenlijst over het gevoerde leesgesprek aan dat zij het lastig vindt om een boek te kiezen in de schoolbib. Wanneer er binnen een thema boeken in de klas staan, vindt ze dat makkelijker. De leerkracht zou kunnen besluiten om wat vaker binnen een thema een selectie neer te zetten of een expositie binnen een thema in de hal te zetten. Ook kan de leerkracht het kind helpen met het kiezen van een boek in de bibliotheek door tijdens het leesgesprek te praten over de voorkeur. Het kind kan dan gewezen worden op de genre aanduidingen op de rug van het boek. De informatie van de kinderen en de leerkrachten over de leesomgeving komt uit de vragenlijsten (bijlage 2, 4, 9 en 11) die voor en na de leesgesprekken zijn beantwoord. Tijdens de gevoerde leesgesprekken is de leesomgeving niet aan de orde gekomen. Wanneer de leerkracht meer wil weten van een kind over de leesomgeving dan zou zij daar in een leesgesprek expliciet naar kunnen vragen. De vragenlijsten lijken een handig instrument om met enige regelmaat enig zicht te krijgen op alle aspecten rondom lezen, boekkeuze, leesgesprekken en leesomgeving. Daarna kan er in een leesgesprek dieper op de onderwerpen in worden gegaan.

4.7.3 Wat levert het gevoerde leesgesprek op ten aanzien het leesplezier

Leesplezier is het ervaren van aangename gevoelens tijdens het lezen. Het leesplezier kan worden vergroot door interactie over boeken (Chambers, 2002b) zoals hier bedoeld wordt met de leesgesprekken. Het uitwisselen van leesbeleving en ervaringen tijdens een leesgesprek biedt het kind de mogelijkheid om te groeien tot een gemotiveerde lezer. Het kind wordt nieuwsgierig en raakt geïnspireerd om meer te lezen. Dat zijn ook een paar van de reacties van de kinderen na het voeren van het leesgesprek.

Telligen en Frankhuisen (2002) stellen dat betrokkenheid en intrinsieke motivatie de meeste invloed hebben op leesplezier. Als leerkracht kun je betrokkenheid niet onderwijzen, het kind krijgt plezier door positieve leeservaringen op te doen. Kinderen ontdekken het plezier dan zelf. Als leerkracht kun je het kind wel helpen positieve ervaringen op te doen. Wanneer de kinderen eenmaal positieve ervaringen hebben opgedaan, gaan zij vanuit hun eigen intrinsieke motivatie meer lezen. Zo kunnen de positieve ervaringen die in een leesgesprek worden ervaren, toch invloed hebben op de betrokkenheid en de intrinsieke motivatie van een kind. Met het voeren van leesgesprekken voldoen de leerkrachten aan de behoefte van de kinderen. Zoals weergegeven in figuur 4 geeft 75% van de kinderen aan met iemand te praten over een boek. Ook na het leesgesprek is 86 % van de kinderen positief (zie tabel 5). Daarmee doen zij een positieve leeservaring op

4.8 Welke informatie uit leesgesprekken wil de leerling gebruiken op korte termijn

De meeste kinderen (90%) geven in de vragenlijst (zie bijlage 4) die voorafgaand aan en na de leesgesprekken werden ingevuld, aan dat ze een rustige plek om te lezen belangrijk vinden. Daardoor lijkt het voeren van leesgesprekken in groepjes, tijdens het stillezen niet mogelijk. Leesgesprekken tussen leerkracht en één kind zouden tijdens het stillezen eventueel wel mogelijk kunnen zijn.

Er zijn kinderen die aangeven in een lekkere stoel te willen zitten maar ze begrijpen dat het niet mogelijk is voor iedereen een lekkere stoel in de klas neer te zetten. Een leeshoek of bank waar een paar kinderen om de beurt op kunnen zitten lijkt ze een goede oplossing.

Kinderen gaven aan dat zij zin kregen om te lezen door wat andere kinderen vertelden over hun boek. Het samen praten over boeken kan gezien worden als boekpromotie. Boekpromotie is een middel om kinderen meer te laten lezen. Wanneer de promotie door leeftijdsgenoten wordt gedaan is dat een nog sterker middel (Chambers, 2002; Harvey & Goudvis, 2007; Truax, 2010-2011).

De kinderen uit de bovenbouw hebben tijdens de periode dat de leesgesprekken werden gevoerd een website (www.boeksurvival.nl) gemaakt in het kader van het Rode Draad project (zie bijlage 1). Zij geven daarop tips voor de leesomgeving, een boeken top 10, wat ze van lezen vinden en boekbesprekingen aan de hand van een aantal vragen van Chambers (2002a). Door het gebruik van de vragen van Chambers tijdens de leesgesprekken zou het mogelijk kunnen zijn dat deze vragen de kinderen hebben geïnspireerd bij het schrijven van een boekbeschrijving.

4.9 Informatie en inzichten uit leesgesprekken die de leerkracht op korte/ lange termijn wil gebruiken

De vier leerkrachten, die de leesgesprekken hebben uitgetoetst, geven aan (bijlage 9) dat zij vaker leesgesprekken zouden willen voeren.

Het boekenaanbod is door de nieuwe schoolbibliotheek zeer actueel maar zou volgens de leerkrachten uitgebreid mogen worden. Wanneer alle kinderen drie boeken lenen en er twee mee naar huis nemen zijn de kasten wel erg leeg. Daarbij zouden de kinderen meer inspraak mogen hebben. Ook stripboeken en luisterboeken zouden in het assortiment mogen worden opgenomen.

Op de vraag of er belangstelling was voor jeugdtijdschriften voor in de klas werd door alle leerkrachten van de groepen 4 tot en met 8, tijdens een studiedag, positief gereageerd. Daaruit zou kunnen blijken dat de leerkrachten het belangrijk vinden om het aanbod van boeken in hun klas uit te breiden met andere tekstvormen.

Over aanpassingen op langere termijn heeft niemand een uitspraak gedaan. Het staat wel op de planning om de ruimte waar de schoolbibliotheek zich bevindt in samenspraak met kinderen en hulp van ouders te voorzien van leesplekjes.

4.10 Verband tussen de leesattitude van de leerkracht en de opbrengst van de interventie leesgesprek op deze montessorischool

Rasey & Koppenhaver (2009) hebben verschillende onderzoeken op een rij gezet die te maken hebben met de houding van de leerkracht ten aanzien van lezen. Zij stellen dat de grootste motivatie voor leerlingen om liefde voor het lezen te ontwikkelen, een leerkracht is, die een positief voorbeeld geeft. Leerkrachten die zelf als kind het voorbeeld kregen van een leerkracht die van lezen houdt, maken een grotere kans om zelf van lezen te gaan houden.

Van de zeven leerkrachten die de vragenlijst Leescultuur Windesheim (bijlage 2) hebben ingevuld zijn er twee die de leesgesprekken hebben uitgetoetst. Deze twee leerkrachten behoren tot de categorie lezers. Zij hebben op alle categorieën uit tabel 4.9 met ja geantwoord. Deze leerkrachten herinneren zich niet dat zij bij een leerkracht in de klas hebben gezeten die hen enthousiast heeft gemaakt voor lezen. Twee andere leerkrachten geven aan dat zij zelf bij een leerkracht in de klas hebben gezeten die hen enthousiast maakte voor lezen maar zij hebben de leesgesprekken niet uitgevoerd.

Leesgedrag leerkracht	Aantal leerkrachten per antwoord		
	nee	soms	ja
Kinderboeken lezen	3	0	4
Boeken lezen voor eigen plezier	1	0	6
Vindt zichzelf een lezer	0	1	6
Wil plezier in lezen overdragen	0	2	5
Vindt lezen belangrijk	0	0	7

Tabel 6: De leerkracht als lezer

Alle leerkrachten geven aan lezen belangrijk te vinden. Analyse van de antwoorden laat zien dat alle leerkrachten (weinig) tijd besteden tijd aan lezen ofwel door het lezen van kinderboeken ofwel door het lezen van boeken voor eigen plezier.

Uit bovenstaande tabel zou men kunnen opmaken dat er leerkrachten zijn op deze Montessorischool die lezen belangrijk vinden en er zowel privé als op school aandacht aan willen besteden. Dat kan het voor hen minder moeilijk maken om het plezier in lezen aan kinderen over te dragen (Applegate & Dekonty Applegate, 2004). Leerkrachten die zelf voor hun plezier lezen zijn meestal een eerlijk voorbeeld. Een leerkracht die zelf voor niet voor haar plezier leest kan leesplezier en intrinsieke motivatie niet goed overbrengen. Het blijft bij een poging daartoe. Kinderen voelen die onechte houding aan (Rasey & Koppenhaver, 2009).

Doordat de leerkrachten die de leesgesprekken hebben uitgetoetst, niet alle vragenlijsten hebben ingevuld is het heel lastig om aan te geven of de leesattitude van de leerkracht in verband staat met de opbrengst van de leesgesprekken. Leerkrachten die zelf graag lezen voor hun plezier lezen beschouwen lezen ook als een sociale bezigheid. Zij grijpen elke mogelijkheid aan om over het lezen en boeken te praten. Daarmee vergroten zij de betrokkenheid van hun leerlingen (Rasey & Koppenhaver, 2009). Op deze montessorischool zijn de leerkrachten pas kort met leesgesprekken bekend. Voorheen werd er door de leerkrachten (zie tabel 4) niet of nauwelijks met de kinderen in hun klas over boeken gesproken.

De leerkrachten geven aan dat als je zelf graag leest, je enthousiaster op het kind zal reageren. Eén leerkracht werd door kinderen geïnspireerd en leende een boek van een kind. Nadat de leerkracht het boek gelezen had, hebben zij hun ervaringen per mail gedeeld.

Leesplezier overbrengen is belangrijk. Het is makkelijker om liefde voor lezen over te brengen als de leerkracht zelf graag leest. Maar ook wanneer de leerkracht die liefde niet heeft, kan zij geïnspireerd raken door de lezers en boeken om haar heen (Turner et al., 2009). Door als leerkracht te laten merken dat je geïnteresseerd bent in hoe een kind het verhaal ervaren heeft, voelt de leerling zich erkend als lezer (Van der Bolt, 2001).

5 Conclusies en aanbevelingen

In dit onderzoek staat de vraag centraal op welke wijze leerkrachten leesgesprekken kunnen voeren (individueel of in een groep) tijdens het onderwijs aan de groepen 4 t/m 8 op deze Montessorischool? In paragraaf 5.1 worden de belangrijkste conclusies uit het praktijkgerichte onderzoek beschreven. De aanbevelingen volgen in paragraaf 5.2, de kennisdeling in paragraaf 5.3 en het hoofdstuk eindigt met het slotwoord in paragraaf 5.4.

5.1 Conclusies

Visie

De school heeft geen beschreven visie op lezen. Het is belangrijk om als team te bouwen aan een gezamenlijke visie op lezen en de leesomgeving. Dit kan alleen door met elkaar te praten over wat men met het leesonderwijs op deze Montessorischool wil bereiken en hoe men dat wil bereiken. Een gezamenlijke visie maakt het makkelijker om de visie uit te voeren en uit te dragen.

Het Montessori-onderwijs gaat uit van de ontwikkeling van het individuele kind. Daarin staat het kind centraal. Interactie tussen de leerkracht en de leerling of tussen de leerlingen onderling vindt tijdens het onderwijs in de klas weinig plaats. Binnen de Nederlandse Montessori Vereniging wil men de kwaliteit van het onderwijs volgens het gedachtegoed van Maria Montessori bevorderen en ontwikkelen. Daarom is sinds 2008 het Montessori Kenniscentrum opgericht. De taalwerkgroep van het Kenniscentrum ontwikkelt een eigen visie op goed en eigentijds Montessori taalonderwijs. Die is nog niet geformuleerd. Recente inzichten binnen het Montessori-onderwijs geven aan dat ook binnen het Montessori-onderwijs ruimte is voor interactie tussen de leerkracht en leerling. Dat maakt het mogelijk om in het Montessori-onderwijs vaker in gesprek te gaan met kinderen over wat zij geleerd hebben en wat zij willen leren.

Leesonderwijs

In het huidige leesonderwijs op deze Montessorischool ligt het accent op de techniek en begrip van het lezen en niet op leesplezier. Leesplezier is belangrijk bij het lezen. Motivatie en betrokkenheid zijn daarmee nauw verbonden. Een manier om betrokkenheid te bevorderen is de interactie stimuleren tussen kinderen. Leesgesprekken zijn een middel om die interactie te bevorderen.

Binnen het leesonderwijs wordt door leerkrachten nauwelijks met kinderen over lezen en boeken gesproken. De kinderen willen wel praten over lezen. Dat doen zij nauwelijks op school maar wel met hun ouders en leeftijdsgenoten. Mensen die graag lezen praten graag over de boeken die ze gelezen hebben. Ondanks dat de leerkrachten op deze Montessorischool aangeven zichzelf een echte lezer te vinden en tijd besteden aan lezen, praten zij nauwelijks over eigen leeservaringen met de kinderen. Dat terwijl praten over lezen blijkt bij te dragen aan het leesplezier van de kinderen.

Binnen het leesonderwijs kan de interactie over boeken gestructureerd plaats vinden in leesgesprekken. De leerkracht zou door het voeren van leesgesprekken een voorbeeld kunnen stellen en haar leesplezier aan de kinderen kunnen overdragen (Applegate & Dekonty Applegate, 2004).

Leesomgeving

De leesomgeving wordt door leerkrachten en leerlingen vooral gezien als de plek waar je leest en de boeken waar je uit kan kiezen. Daarover zijn zij redelijk tevreden. Echter een leesomgeving omvat veel meer. Het is een samenhang van tijd om te lezen, de beschikbaarheid van boeken in een cultuur waar het plezierig is om te lezen en te praten over boeken met medeleerlingen en de leerkracht. De leerkracht heeft daarin een belangrijke rol als voorbeeld. Zij is de verbindende factor tussen lezen, selecteren en reageren (Chambers, 2002a).

Het verdwijnen van de buurtbibliotheek en de daaraan gekoppelde veranderende vorm van schoolbibliotheek is in samenwerking met alle schoolbesturen in 's-Hertogenbosch ingezet en onomkeerbaar. Het daar in meegaan heeft consequenties voor de school en dus voor de leesomgeving. Door het praten over de leesomgeving kunnen kinderen bij het aanpassen van de leesomgeving betrokken worden. Vooral over de zitplek hebben de kinderen ideeën zoals het plaatsen van een zitzak of een bank in de klas of in de hal.

De kinderen geven tijdens het onderzoek aan het belangrijk te vinden dat ze kunnen lezen in een rustige omgeving. Individuele leesgesprekken kunnen plaatsvinden tijdens het stillezen. Wanneer de leerkracht met één kind praat, hoeft dat de andere kinderen niet te storen. Leesgesprekken in groepjes kunnen beter plaats vinden tijdens het werken als er enig werklaai mag zijn. Er kan ook afgesproken worden dat de hele klas op een bepaald tijdstip leesgesprekken voert, bijvoorbeeld eens per week. Die keuze is afhankelijk van de leerkracht.

Boekkeuze

De leerkracht speelt een belangrijke rol in het selecteren van boeken. De leerkracht zou in een leesgesprek over boekkeuze kunnen praten. Wanneer kinderen aangeven dat zij het lastig vinden om een boek te vinden dat zij willen lezen, kan de leerkracht helpen bij het kiezen van een boek helpen of een selectie maken voor het kind (Chambers, 2002; Harvey & Goudvis, 2007).

Leesmotivatie

De kinderen van groep 7-8 geven aan het liefst thuis te lezen. Eén mogelijke reden is dat deze kinderen doordat zij tutor zijn, te weinig tijd hebben om te lezen. Een andere mogelijke reden, die ondersteund wordt door onderzoek (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Stokmans, 2006), kan zijn dat de leesmotivatie van kinderen in de loop van de schoolloopbaan afneemt. Dat wordt echter weerlegd met het antwoord van de kinderen op de vraag: "Hou je van lezen?" Van de kinderen uit groep 7-8 zegt 88% dat te doen. Wat ook mee zou kunnen spelen is dat op een Montessorischool de kinderen gewend zijn om zelf te kiezen wat zij gaan doen en wanneer zij dat doen. Die autonomie valt weg als de kinderen op een vast moment, 15 minuten verplicht worden om te lezen. Het lezen is dan een verplichting geworden. Daardoor kan de leesmotivatie minder zijn. Wanneer de kinderen thuis lezen, kiezen zij er zelf voor om te gaan lezen en hoe lang zij dat doen (Stevens, 2002).

Leesgesprekken

Leesgesprekken waren voor de meeste leerkrachten onbekend. Het toepassen van de interventie leesgesprekken zorgde bij de leerkrachten voor positieve ervaringen. Wel is het belangrijk om duidelijk te maken binnen welke tijd de leesgesprekken gevoerd kunnen worden. Voor leesbevordering wordt 60 minuten per week geadviseerd door de PO-raad (n.d.). Er zijn waarschijnlijk aanpassingen op het rooster nodig om die tijd daadwerkelijk aan leesbevordering te besteden.

Ook de ervaringen van de kinderen met de leesgesprekken waren positief. Vooral als zij zelf gekozen hadden om mee te doen aan een leesgesprek. In vier groepen is de interventie van het voeren van leesgesprekken toegepast. De leerkrachten hebben gekozen voor leesgesprekken in groepjes met de leerkracht of gesprekken in tweetallen zonder de leerkracht. Daarbij werd gebruik gemaakt van de vragen van (Chambers, 2002b).

De leesgesprekken in groepjes kunnen, wanneer de leerkracht en de leerlingen ervaringen hebben opgedaan, door de kinderen zelfstandig gevoerd worden. Daarmee doen zij recht aan de autonomie waar de kinderen behoefte aan hebben en dus aan de zelfstandigheid die binnen het Montessori-onderwijs zo belangrijk is. Uit de positieve ervaringen van de leerkrachten en leerlingen met het leesgesprek mag geconcludeerd worden dat leesgesprekken vaker gevoerd mogen worden.

Het komend schooljaar krijgt het voeren van leesgesprekken een vervolg. Daarbij kan een aangepast format en ideeën voor verwerking of vastleggen van de leesgesprekken bijvoorbeeld in een leeslogboek besproken worden. Het op de agenda zetten van leesgesprekken kan in de beginfase een positieve impuls geven door er met elkaar over te praten. Ook het gebruik van een vragenlijst voor de kinderen aan het begin van het schooljaar kan een stimulans zijn om de resultaten te gebruiken voor een leesgesprek en zo de (nieuwe) kinderen in de klas als lezer te leren kennen (Routman, 2003).

Veranderingsproces

Door het praktijkgericht onderzoek is er op school een proces in gang gezet. Sinds het verzoek aan de leerkrachten om een vragenlijst in te vullen, vinden er regelmatig discussies plaats aan de keukentafel op school over een door de leerkracht gelezen (kinder)boek. Daaruit mag geconcludeerd worden dat de leerkrachten zelf graag leeservaringen willen delen. Door het voeren van leesgesprekken worden ze gestimuleerd om hun leeservaringen met de kinderen te delen.

5.2 Aanbevelingen

De eerste, breed gedragen, aanbeveling is het voortzetten van de interventie leesgesprekken. De positieve ervaringen met leesgesprekken hebben er toe geleid dat de leerkrachten daar het komend schooljaar verder mee willen gaan. Door het toepassen van leesgesprekken hebben de leerkrachten ervaren dat het praten met kinderen over boeken een positieve ervaring is. Zij kunnen nu laten zien dat zij echt van lezen houden door te praten met de kinderen over lezen en over boeken. Zo dragen ze de liefde voor het lezen echt over en stimuleren ze bij de kinderen leesplezier voor het leven.

De tweede aanbeveling is het alsnog uitproberen van de Literature Circles, met of zonder de hulp van de beschreven discussierollen. Daarna kan men beslissen welk format er gebruikt wordt voor het

voeren van leesgesprekken of beslissen dat de verschillende vormen van leesgesprekken afwisselend gebruikt gaan worden. Zo kunnen de leesgesprekken een vaste plaats op het rooster krijgen.

De derde aanbeveling is het gebruik van een leeslogboek door de kinderen om ervaringen met de gevoerde leesgesprekken vast te leggen. Zo kunnen kinderen zelf inzicht krijgen of zij voldoende leeskilometers maken. Daarnaast kunnen zij onthouden welke boeken zij hebben gelezen en wat zij er van vonden. De leerkracht kan de leeslogboeken gebruiken om de leesontwikkeling van het kind te volgen op het gebied van leesvoorkeur.

De onderzoekster zal een voorstel doen voor een visie op lezen in het door haar te schrijven leesplan. Het nadenken en formuleren van een visie op lezen kan stimuleren tot nadenken wat de school wil bereiken met het leesonderwijs, op welke manier en met de mogelijkheden die de school heeft. De gedeelde visie kan als uitgangspunt dienen voor het maken van beleid (Cobb, 2005).

5.3 Kennisdelen

Dit praktijkgericht onderzoek wordt besproken in een teamvergadering.

Het is de intentie van de onderzoekster dit onderzoeksrapport te gebruiken voor publicatie door het schrijven van een artikel, om de ervaringen met leesgesprekken specifiek op een Montessorischool verder uit te dragen.

5.4 Tenslotte

Voorafgaand aan dit praktijkgericht onderzoek was mijn persoonlijke mening dat leesgesprekken op deze Montessorischool het best individueel zouden kunnen plaatsvinden tijdens de stilleestijd. Het is daarom een bijzondere ervaring dat door dit onderzoek met een open en onderzoekende geest te benaderen de uitkomst geheel anders is. De leerkrachten kozen allemaal voor het toepassen van leesgesprekken in groepjes. Zij zijn ook bereid daar plaats voor te maken binnen hun lesrooster. Ik had verwacht dat men zou kiezen voor individuele gesprekken omdat die vanwege de individuele benadering makkelijker binnen het Montessori-onderwijs passen. Mijn doel was het voeren van leesgesprekken mogelijk te maken en dat is bereikt want....

“Je bent wat je leest en door een leesgesprek kan ik je leren kennen.”

Literatuur

- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57 (6), 554-563.
- Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (red.) (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Baar, K. de, (2006). *Leeslijn/Leesweg*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Bakker, C. & Loohuis, L. (2005). *Leesinstructie en leesplezier gaan hand in hand*. Gevonden op 28 januari 2011, op <http://www.marant.nl/frappant.php?q=447>
- Boerema, J. (2009). De wereld komt dichterbij, leesmotivatie. *Jeugd in School en Wereld*, 93, 6-11.
- Bolt, L. (2000). *Ontroerend Goed: Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen. Universiteit van Amsterdam. Gevonden op 21 december 2010, op http://taaluniversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/1524/ontroerend_goed
- Bontje, D. & Broekhof, K. (2010). *Boekenbendes, draaiboek naschoolse leesclubs*. Stichting Lezen. Gevonden op 15 maart 2011, op <http://www.lezen.nl>
- Bosman, A.M.T. & Gijssel, M.A.R. (2007). Leeskilometers maken helpt! Ook bij leerlingen met een relatief zwak geheugen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2, 4-7.
- Bronkhorst, J., Verhoeven, L. & Biemond, H. (2009). *Werken aan taal met gebruik van tussendoelen en ict*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Brouwer, T. (2010). Denkgesprekken. *Jeugd in School en Wereld*, 2, 25-28.
- Candler, L. (n.d.) *Literature circles models*. Gevonden op 20 januari 2011, op <http://www.lauracandler.com/strategies/litcirclemodels.php>
- Capen, R. (2010). The role of the teacher and classroom environment. *Reading Motivation. Illinois Reading Council Journal*, 38 (4), 20-25.
- Chambers, A. (2002a). *De leesomgeving*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Chambers, A. (2002b). *Vertel eens: Kinderen, lezen en praten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Cobb, C. (2005). Literacy teams: sharing leadership to improve student learning? *The Reading Teacher*, 58 (5), 472-474.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portland, ME: Stenhouse.
- Daniels, H., Steineke, N., (2004). *Mini lessons for literature circles*. Gevonden op 20 januari 2011, op <http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/E00702/minilessons.pdf>
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*, Lectorale rede, Utrecht: Marnix Academie.
- Delfos, M. (2000). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Edmunds, K.M., & Bauserman, K.L. (2006). What Teachers Can Learn About Reading Motivation

- Through Conversations With Children. *The Reading Teacher*, 59 (5), 414–424.
- Elsäcker, W., Verhoeven, L. (2005). *Interactief lezen en schrijven: Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Faassen, H. van (n.d). *Bezorgde moeders met lezende kinderen*. Gevonden op 15 mei 2011, op <http://www.taalvormingentaaldrucken.nl>
- Goijaarts, A. (2009). *In gesprek met leerlingen*. Fontys OSO. Gevonden op 5 juni 2010, op <http://www.oplossingsgerichtbegeleiden.nl/download/Artikelen/In%20gesprek%20met%20leerlingen.pdf>
- Gordon, C. (2010). Meeting Readers where They Are. *School Library Journal*. Gevonden op 1 juni 2011, op http://content.ebscohost.com.wf2dnvr15.webfeat.org/pdf25_26/pdf/2010/SLJ/01Nov10/55092188.pdf?T=P&P=AN&K=55092188&S=R&D=afh&EbscoContent=dGJyMNLr40SeqLM4yNfsOLCmr0mepnNSs6a4Sa6WxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGutU6vrq5QuePfgeyx44Hy7fEA
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching to Enhance Comprehension*. Portland, Maine Stenhouse Publishers.
- Heemstra- Hendriksen, L. (2007). Het afrondende lesje. *Montessori Mededelingen*, 30 (4), 20-21.
- Henry, L.A. (2005). Information Search Strategies on the Internet: A Critical Component of New Literacies. *Webology*, 1 (2), 1-15. University of Connecticut, Connecticut, U.S.A. Gevonden op 19 januari 2007, op <http://www.webology.ir/2005/v2n1/a9.html>
- Hiles, J. (2005). A Year of Reading Conferences in a Primary Classroom. *Illinois Reading Council Journal*, 33 (1), 3-10.
- Humphrey, N. en Mullins, P.M. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29 (4), 196-2003.
- Jones, T. & Wills, R. (2004). *Reading aloud, silent reading and 'booktalk' in upper, primary school classes: Teachers' reading programs, motivations and objectives*. Gevonden op 25 januari 2011, op <http://www.aare.edu.au/04pap/jon04484.pdf>
- Jutten, J. (2004). *Systeemdenken in de klas: praktische uitwerking voor het werken met "de vijfde discipline"*. Gevonden op 25 september 2009, op <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/systeemdenken.pdf>
- Kelpin, F. (1977). *Leesonderwijs in de Montessorischool*. Gevonden op 5 juni 2011, op <http://www.kelpin.nl>
- Kieft, M. & Grinten, M. van der (2011). *Schoolbieb 's – Hertogenbosch, Een BIEB op elke basisschool*. Gevonden op 5 maart 2011, op <http://www.sioib.nl/upload/documenten/schoolbieb-s-hertogenbosch.pdf>
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie II*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading*. Westport, CONN: Libraries Unlimited and Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kuhn, M. (2005). A comparative study of small group instruction. In: *Reading Psychology*, 26, 127-146.

- Litwiller Loyd, S. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (2), 114-124.
- Logtenberg, H. (2007). *Empowerment bij Rekengesprekken*. Zwolle: Windesheim Opleidingen Speciale Onderwijszorg.
- Loo, H. , Geelhoed, J. van der & Samhoud, S. (2008). *Kus de visie wakker. Organisaties energiek en effectief maken*. Den Haag: Academic Service.
- Milder, M. & Teeling, P. (1994). Weg met Rap en Duf. *Jeugd in School en Wereld*, 79 (4), 26-29.
- Montessori, M. (1934). *Zelfopvoeding II*. Amsterdam: Van Holkema en Warendorf N.V..
- Montessori, M. (1970). *The child in the family. The basic principles of the world famous 'Montessori method'*. New York: Avon.
- Montessori, M. (1977). *Aanvankelijk lezen in de Montessorischool*. Gevonden op 1 juni 2011, op <http://www.montessori.nl>
- Moorman, A.(1989). *Montessori concreet*. Utrecht: Nederlandse Montessori Vereniging.
- Mulis, I., Martin, M., Kennedy, A. & Foy, P. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College. Gevonden op 15 mei 2011, op http://timss.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html
- Norden, S (2004). *Taal leren op eigen kracht*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken. Een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- PO raad (n.d.). *Kwaliteitskaart voortgezet technisch lezen*. Gevonden op 1 juni 2011, op [http:// www.taalspilots.nl](http://www.taalspilots.nl).
- Rasey, L. & Koppenhaver, D. (2009). *What does research say about teachers' personal reading habits and their impact on instructional practices and student motivation?* Gevonden op 16 juni 2011, op <http://faculty.rcoe.appstate.edu/koppenhaverd/s10/5710/rasey09.pdf>
- Rasinski, T. V., & Padak, N. (2000). *Effective Reading Strategies: Teaching Children who find Reading Difficult*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Rosenblatt, L. (2005). *Making meaning with texts, selected essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials. The Specifics You Need To Teach Reading Well*. Portsmouth: Heinemann.
- Schlick Noe, K. L. & Johnson, N. J. (1999). *Getting Started with Literature Circles*. Gevonden op 14 april 2011, op <http://litcircles.org?overview.html>
- Smits, A.E.H. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen: individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Sloot, F. van der (2008). *Onderwijs op peil? Samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Cito. Gevonden op 10 juni 2011, op www.onderwijsinspectie.nl/.../Onderwijsverslagen/.../Onderwijsverslag+2008-2009.pdf op 10 juni 2011.

- Stevens, L. (2002). *Zin in leren, afscheidscollege*. Apeldoorn: Garant.
- Stoeldraijer, J. & Förrer M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Gevonden op 10 november 2010, op <http://www.taalpilots.nl>
- Stoeldraijer, J. & Förrer, M. (n.d.). *Handreiking leesbevordering*. Gevonden op 10 november 2010, op [http://www.taalpilots.nl/attachments/session=cloud_mmbase+2245461/101004_Handreiking_leesbevordering_\(print\).pdf;jsessionid=E04FD093083172D1D6F8E582A3B41CA9](http://www.taalpilots.nl/attachments/session=cloud_mmbase+2245461/101004_Handreiking_leesbevordering_(print).pdf;jsessionid=E04FD093083172D1D6F8E582A3B41CA9).
- Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag? In: Schram, D. & Raukema, A.M. (Red.) *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: de doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 269-289). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Strating, H. (2010). *Eindverslag taalonderwijs*. Gevonden op 5 juni 2011, op <http://www.montessori.nl/.../Eindverslag%20taalonderwijs%20NMV%20apr10.pdf>
- Struiksmā, C. (2005). *Organisatorisch continuüm voor de zorgroute voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie. Gevonden op 10 oktober 2010, op <http://www.masterplandyslexie.nl>.
- Tellegen, S. & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tellegen, S. & Frankhuizen, T. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Uitgeverij Eburon.
- Truax, M. (2010-2011). Reaching Reluctant Readers in Middle School. *Illinois Reading Council Journal*, 39 (1), 3-11.
- Turner, J.D., Dekonty Applegate, M. & Applegate, A.J. (2009). Teachers as Literacy Leaders. *The Reading Teacher*, 63 (3), 254-256.
- Vernooy, K. (2005). *De weg omhoog. De effecten van verwachtingen en doelen in het onderwijs*. Amersfoort: CPS interne publicatie.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Digitale implementatiekoffer Taalbeleid Onderwijsachterstanden*. Gevonden op 20 december 2009, op <http://www.cps.nl>
- Walta, J (2009). *Cursus Leescoördinator Basisonderwijs*. Eindhoven: Kinderboekenwinkel De Boekenberg / Amsterdam: Stichting Lezen.
- Wentink, H. en Verhoeven. L. (2004). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 5-8*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.
- Westra, E. (2005). *Het lusmodel*. *Montessori Mededelingen*, 29 (1), 3-5.
- Zitter, I. (2010). *Dynamisch document met bronnen/referenties rond ontwerpgericht onderzoek*. Expertisecentrum beroepsonderwijs gevonden op 2 juni 2011, op http://api.ning.com/files/1Uz7nPkoF3Oo-zBovdScut6ED0fmGh7vNWQt*L4OCcVo0cSpwIFrOJDxHzD*8RrPrjfpdDMLcP7*RNerrGfY8cQJekf3WBNZ/OntwerpgerichtOnderzoek_Zitter_versie20juli2010.pdf

Bijlage 1. De Rode Draad 2010-2011

De Rode Draad bevat een professioneel, gestructureerd en systematisch aanbod van leesbevorderingactiviteiten. Voor een groot deel zijn dat activiteiten die door bibliotheken in samenwerking met de Provinciale Bibliotheek Centrale voor Noord-Brabant zijn ontwikkeld en die met succes zijn uitgevoerd.

Het motto is "lezen is leuk". Het belangrijkste doel van aanbod is het stimuleren van het plezier in lezen. Een keer per jaar worden de kinderen door mee te doen aan dit project, met boeken en lezen in contact worden gebracht. Er wordt zo een lijn aangebracht van groep 1 tot en met groep 8. Het pakket biedt een rode draad voor de totale 'leesloopbaan' van een leerling. De Rode Draad is geen kant-en-klare methode voor leesbevordering, maar een totaalpakket met tips, ideeën en suggesties.

Uitgangspunt van dit aanbod is dat leerlingen elk schooljaar met boeken, maar ook met digitale media, in aanraking komen en met een of meer aspecten van lezen en leesplezier. De Rode Draad biedt een doorgaande lijn voor leesbevordering van groep 1 tot en met 8. Het voordeel en belang hiervan is dat de continuïteit wordt gegarandeerd. Elk jaar weer komen de leerlingen met één aspect van leesbevordering in aanraking en in groep 8 hebben ze met alle onderdelen kennis gemaakt (de zogenaamde cyclische aanpak). De leerlingen kunnen steeds terugvallen op de kennis en ervaring die ze in een vorig jaar hebben opgedaan. De Rode Draad vormt een basispakket dat de bibliotheken in het voorjaar aan de scholen aanbieden.

Met dit pakket in de hand zijn bibliothecarissen en leerkrachten samen bewust bezig met leesbevordering op school en thuis.

Bijlage 2.

Vragenlijst Leescultuur Windesheim

Bron:

<http://www.formdesk.com/windesheimoso/vragenlijstlezenonderzoeksgroepenLeescultuurMasterSen>

Bijlage 3

Vragenlijst leescultuur leerkrachten

Leescultuur in kaart brengen

Vul de vragenlijst in vanuit het perspectief van de hele school en niet vanuit de eigen groep.

1. Leesbevorderingactiviteiten:
 - De school doet ieder jaar mee aan de Kinderboekenweek
 - Elke groep neemt jaarlijks deel aan een leesbevorderingactiviteit
 - De school bedenkt ook eigen leesbevorderingactiviteiten
2. Boekencollecties:
 - Groep 1 en 2 beschikken over een uitgebreide collectie prentenboeken en voorleesboeken
 - Er staan boekencollecties in alle klassen
 - Er is een goed bijgehouden schoolbibliotheek met fictie en non fictie
3. Werkgroepen en methodes voor technisch lezen:
 - De school heeft een methode voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen (VTL) waarin een brug naar leesbeleving wordt geslagen
 - In groep 3 tot en met 6 wordt er geoefend met duolezen
 - Er wordt gebruik gemaakt van tutores bij het VTL
4. Werkvormen en methodes voor begrijpend lezen:
 - De school heeft een methode voor begrijpend lezen waarin een brug naar leesinteresse wordt geslagen
 - Er wordt incidenteel spreekbeurten gehouden en werkstukken gemaakt in groep 5 tot en met 8
 - Er wordt in groep 1 tot en met 8
5. Leerkrachtvaardigheden:
 - In groep 1 en 2 wordt regelmatig verteld en voorgelezen.
 - In alle groepen wordt structureel voorgelezen en incidenteel verteld.
 - In alle groepen wordt een boekenkring gehouden en leerkrachten organiseren het praten over verhalen
6. Kennis van kinderboeken:
 - Leerkrachten informeren zich over actuele kinderboeken via folders en tijdschriften bijvoorbeeld JSW, Leesgoed
 - Leerkrachten weten welke boeken er in trek zijn bij de leerlingen in hun groep
 - Een leeswerkgroep brengt regelmatig nieuwe boeken onder de aandacht
7. Ouders
 - Ouders worden uitgenodigd bij leesactiviteiten
 - Ouders worden geïnformeerd over het leesonderwijs en het belang van lezen
 - De school stimuleert het lezen thuis
8. Coördinatie van het leesonderwijs:

- Leerkrachten besteden individueel aandacht aan leesbevordering
 - Er is een werkgroep die jaarlijks leesbevorderingactiviteiten organiseert
 - De leescoördinator (en/of taalcöordinator) draagt zorg voor boekencollecties, activiteiten en werkvormen
9. Visie:
- De visie op lezen is terug te vinden in de keuze van de methodes en de werkvormen
 - Er is een schoolleesplan opgesteld
 - De school heeft een taalbeleidsplan waarin nadrukkelijk aandacht aan leesbevordering wordt besteed
10. Leesontwikkeling:
- Er worden periodiek toetsen voor technisch en begrijpend lezen afgenomen
 - Kinderen houden een leeslogboek bij
 - Leerkrachten volgen de ontwikkeling van individuele leerlingen met betrekking tot leesbeleving en leesinteresse

Bron: samengesteld door Jos Walta voor de cursus Leescoördinator basisonderwijs (2009).

Bijlage 4. Vragenlijst leerlingen leeservaringen

Naam:

Opdracht: Kleur het rondje (of meer) dat bij jou past.

1. Wat doe je na school het liefst?

- ☐ Computerspelletjes
- ☐ Buiten spelen
- ☐ Lezen
- ☐ Sporten
- ☐ Anders namelijk: _____

2. Waarom lees je?

- ☐ Omdat het moet
- ☐ Om iets te weten te komen
- ☐ Om in slaap te vallen
- ☐ Omdat ik het fijn vind
- ☐ Omdat ik wil weten hoe het verhaal verder gaat
- ☐ Omdat ik er blij van word
- ☐ Omdat ik me verveel
- ☐ Omdat ik moe ben
- ☐ Omdat ik het spannend vind
- ☐ Omdat ik rustig wil worden
- ☐ Anders namelijk: _____

3. Welke boeken lees je graag?

- ☐ Boeken met een verhaal
- ☐ Informatie boeken
- ☐ Boeken van een serie
- ☐ Strips
- ☐ Tijdschriften namelijk: _____

4. Hoeveel lees je?

- ☐ Minder dan 1 boek per week
- ☐ 1 boek per week
- ☐ Meer dan 1 boek per week

5. Hoe kies je een boek?

- ☐ Ik kijk naar de kaft
- ☐ Ik lees de achterkant
- ☐ Ik hoorde over het boek van een medeleerling, juf, ouder, broer, zus, televisie
- ☐ Ik kijk of het boek veel plaatjes heeft
- ☐ Het boek heeft een prijs gewonnen
- ☐ Het boek is door de kinderjury getipt
- ☐ Ik las over het boek in een krant/tijdschrift
- ☐ Ik kijk hoe dik het boek is
- ☐ Ik zoek een boek uit een serie
- ☐ Anders namelijk: _____

6. Waar lees je het liefst?

- ☐ Op school
- ☐ Thuis
- ☐ Ergens anders namelijk: _____

7. Waarom lees je daar het liefst?

- ☐ Het is er lekker stil
- ☐ Ik kan er lekker liggen of zitten
- ☐ Ik heb veel boeken om me heen
- ☐ _____
- ☐ _____

8. Is het lezen wel eens moeilijk?

- ☐ Nee
- ☐ Ja, Waarom is het lezen wel eens moeilijk?
 - ☐ Ik snap de tekst niet
 - ☐ Het boek is te moeilijk
 - ☐ Het boek is niet wat ik er van verwacht
 - ☐ Ik word steeds gestoord
 - ☐ Ik zit niet lekker
 - ☐ Anders namelijk:

9. Praat je wel eens met iemand over wat je gelezen hebt?

- Ja Met wie?
 - Juf
 - Vriend(in)
 - Klasgenoot
 - Ouder
 - Broer/zus
 - Anders namelijk:
- Nee

10. Welk boek dat je gelezen hebt wil je niet vergeten?

Boek 1: Schrijver: _____
 Titel: _____

Boek 2: Schrijver: _____
 Titel: _____

Boek 3: Schrijver: _____
 Titel: _____

11. Hou je van lezen?

- Ja
- Nee

Extra: Hoe ziet jouw fijnste leesplek er uit? Je mag die plek aan de achterkant van dit blad tekenen en/of beschrijven.

Bedankt voor het invullen!!



Bijlage 5

Documentenanalyse visie van de school

Vraag:

1. In welke documenten wordt er iets geschreven over taalbeleid?

Bijvoorbeeld

- Beleidsnotitie “aanvankelijk – en voortgezet technisch lezen op Merlijn
- Schoolgids
- Leesactiviteitenplan geschreven door de adjunct directeur ten behoeve van de cursus leescoördinator
- Website/ schoolgids?

Vraag

2. Hoe luidt de visie en is die visie in alle stukken dezelfde?

Staat daar iets in over de leesomgeving/leesmotivatie?

Vraag

3. Wordt er geschreven hoe en naar wie de visie wordt uitgedragen bijvoorbeeld naar leerkrachten, ouders?

Vraag

4. Is de visie zichtbaar in de school?

Bijlage 6

Interview directie

Dit instrument wordt gebruikt als aanvulling op en ter verduidelijking van de opbrengst van instrument 2 de documentenanalyse. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview. De interviewer bepaalt de inhoud en het verloop van het gesprek (Harinck, 2009). Tijdens het gesprek is er gelegenheid om knelpunten, aandachtspunten en mogelijke oplossingen te bespreken.

Vraag

1. Hoe wordt de uitvoering van de visie geëvalueerd/ bijgesteld / gecontroleerd?

Door wie?

Bijvoorbeeld: Komt daar nu iets in over leesomgeving i.v.m. bibliotheek? Of over de Leescoördinator?

Vraag

2. Hoe en naar wie wordt de visie wordt uitgedragen bijvoorbeeld naar leerkrachten, ouders?

Vraag

3. Is de (uitwerking van die) visie zichtbaar in de school?

Vraag:

4. Zijn de gebruikte methodes gekozen vanuit de visie van de school op taal / lezen?

- Leesmethode: Leeslijn (herzien) (Kees de Baar).
- In de vernieuwde Leeslijn wordt (las ik op website) veel aandacht besteed aan leesplezier (ideeënboek). [Het inzetten daarvan navragen bij leerkrachten.](#)
- Volgend jaar wordt gebruik gemaakt van Nieuwsbegrip XL

Vraag

5. Is er speciale aandacht voor de leesomgeving nu de school een buurtbibliotheek heeft?

- Hoe?
- Wie zijn daar bij betrokken?

Bijlage 7: Observatie lesles

Semigestructureerde observatie via aandachtspunten tijdens leesles 15 min via de volgende aandachtspunten:
Wanneer wordt een boek gekozen?
Wat doet het kind als hij het boek niet wilt uitlezen of als het uit is?
Wat doet de leerkracht tijdens het lezen?
Wat is zichtbaar in de klas op het gebied van lezen, boeken, posters?
Is het duidelijk wanneer het lezen gaat beginnen /gaat stoppen voor de kinderen?
Zijn alle kinderen aan het lezen?
Zijn er kinderen die gebruik maken van hulpmiddelen, bijvoorbeeld kinderen met een koptelefoon op vanwege rust, concentratie.
Zijn alle kinderen aanwezig in de klas of zitten er kinderen ergens anders?

Bijlage 8
Documentenanalyse Montessori Kenniscentrum

Vragen die ik vanuit de Montessori hoek beantwoord wil zien hetzij door middel van een interview of desnoods documentenanalyse.	
leesgesprekken	Is er binnen het Montessori-onderwijs plaats voor interactie in de vorm van leesgesprekken?
leesmotivatie	Wordt er aandacht besteedt aan leesmotivatie/ leesplezier
leesomgeving	In het Montessori-onderwijs wordt in de literatuur het belang beschreven van een voorbereide omgeving. Is er ook aandacht voor de leesomgeving.

Bijlage 9

Vragenlijst opbrengst leesgesprekken leerkracht		
Ben je tevreden over de leesomgeving op school?	 ja	 nee
Had je al eerder van een leesgesprek gehoord?		
Heb je eerder al een leesgesprek toegepast?		
Heb je één van de voorgestelde leesgesprekken uitgetprobeerd?		
Welke? Waarom heb je voor deze vorm gekozen?		
Zo niet?Hoe kwam dat?		
Heb je een voorkeur voor groepsgesprekken of individuele gesprekken?		
Hoeveel leesgesprekken heb je gevoerd?		
Wat vond je ervan?		
Had je voldoende informatie om een leesgesprek te voeren?		
Was het te organiseren in de klas?		
Wat levert een leesgesprek op? Voor jou als leerkracht?		
Voor de leerling?		
Denk je leesgesprekken vaker te gaan voeren?		
Hoe vaak?		
Moeten er aanpassingen gedaan worden aan het format?		
Denk je dat leesgesprekken kunnen bijdragen aan het vergroten van het leesplezier van de kinderen?		

Waar denk je dan aan?		
Heb je door de leesgesprekken informatie van de kinderen gekregen die je wilt gebruiken om bijvoorbeeld aanpassingen te doen aan de leesomgeving?		
Op de lange termijn Bijvoorbeeld op het gebied van aanbod, aankleding, zitplek		
Op de korte termijn Bijvoorbeeld op het gebied van aanbod, aankleding, zitplek		
Heb je de vragenlijst voor leerkrachten, van Windesheim, ingevuld via internet?		
Heb je naar aanleiding van de vragenlijst voor leerkrachten van Windesheim, aanpassingen gedaan aan de leesomgeving?		
In de klas:		
In de hal:		
Heb je het idee dat je eigen leeshouding invloed heeft op het voeren van een leesgesprek?		
Hoe?		
Vind je dat leesgesprekken een aanvulling zijn op het leesonderwijs?		
Hoe?		
Zouden leesgesprekken moeten worden opgenomen in het leesplan?		

Bijlage 10

Vragenlijst opbrengst leesgesprekken leerlingen		
Heb je met iemand gesproken over een boek dat je pas gelezen hebt?	 ja	 nee
Met de leerkracht?		
In een groepje?		
Wat vond je van het leesgesprek?		
Wat dacht je tijdens/ na het leesgesprek?		
Ging je nadenken over het boek wat je gelezen hebt?		
Wat wil je onthouden van het leesgesprek?		
Zou je vaker een leesgesprek willen voeren?		
Hoe vaak?		
Kreeg je meer zin om te lezen na het leesgesprek?		
Hoe zou dat komen?		
Waar denk je aan bij het woord leesomgeving?		
Wat vind je van de leesomgeving op school?		
Kun je makkelijk een boek vinden dat je wilt lezen?		
Hoe dan?		
Kun je tijdens de leestijd rustig blijven zitten?		
Waarom?		

Bijlage 11

Leesgesprekken in uitvoering

Voor het uitproberen van het praten over boeken heb ik 3 vormen op papier gezet. Die kunnen individueel of in een groep uitgevoerd worden.

1. De eerste vorm is **een gesprek** voeren met één of meerdere kinderen. Deze vorm heet Reading Conference. De vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld over hun leesgedrag en leeservaringen kan hierbij als uitgangspunt dienen.

2. Door het stellen van vragen over de tekst, hoofdstuk of het hele boek dat het kind gelezen heeft komt een discussie op gang. Ook als een kind het boek niet wil uitlezen kan een gesprekje aan de hand van de vragen zinvol zijn.

De leerkracht gaat in eerste instantie een gesprekje voeren over een boek dat door het kind is gelezen. Dat gesprek kan gevoerd worden met één kind of met een groepje kinderen dat hetzelfde boek heeft gelezen. Uiteindelijk kunnen zelfs kinderen met elkaar discussiëren als niet iedereen het boek gelezen heeft.

Je kunt beginnen met naast een kind te gaan zitten tijdens het stillezen en het gesprekje te voeren. **Deze vorm heet het leesgesprek volgens Chambers.**

Er zijn 3 soorten vragen. Je krijgt een lijst met heel veel mogelijke vragen in drie categorieën, los aangeleverd. De onderstaande vragen zijn daar voorbeelden van. Het is de kunst om de vragen af te wisselen en zo te komen tot een gesprek in plaats van een vraag en antwoordspel. Niet alle vragen uit de lijst hoeven worden gesteld. Soms kan één vraag al de aanleiding zijn tot een gesprek. De vragen zijn van Chambers (2002b) en bewerkt door Jos Walta (2011) voor de cursus Leescoördinator Basisonderwijs.

A. Eerste indruk en waardering (hier zie je 7 voorbeelden). Deze vragen zijn bedoeld om het praten over boeken op gang te krijgen. Naarmate kinderen meer gewend zijn om over boeken te praten, zullen ze geneigd zijn spontaan op deze vragen in te gaan.

- Wat voor idee kreeg je toen je het boek voor het eerst zag?
- Wat vond je mooi, goed?
- Wat vond je niet mooi, niet leuk?
- Wat begreep je niet goed?
- Waaraan deed dit verhaal je denken?
- Wat was er moeilijk of onduidelijk?
- Zag je bepaalde patronen of verbanden?

B. Praten over het verhaal (hier zie je 11 voorbeelden). Deze vragen gaan over het verhaalbegrip, de verhaalbeleving en de relatie tussen verhaal en werkelijkheid.

- Kun je de korte inhoud vertellen?
- Welke personages spelen een rol?
- (Wie?) Wie boeide jou het meeste?
- Wie vertelt het verhaal? Weten we dat? En hoe weten we dat?
- Is het verhaal verteld in de eerste persoon (en zo ja, wie is dat)? Of in de derde persoon? Komt die persoon in het verhaal voor of staat hij er buiten?

- Keek je vanuit één verhaalfiguur of vanuit verschillende?
 - Werd ergens duidelijk wat de figuren dachten of voelden? Of werd het verhaal van buiten verteld, werden de karakters gevolgd zonder dat je te weten komt wat zij denken of voelen?
- Waar speelt het verhaal zich af en wanneer? (Waar en wanneer?)
- Welke zijn de belangrijkste gebeurtenissen? (Wat?)
- Hoe lang duurt het verhaal?
- Zijn er dingen die lang duren, maar in een paar woorden worden verteld? Zijn er dingen die heel vlug voorbij zijn, maar uitgebreid beschreven worden?
- Was er iemand over wie niets werd gezegd, maar die toch belangrijk was?

C. Praten over stijl en compositie, genre en auteur(hieronder zie je 14 voorbeeldvragen). De vragen gaan over kenmerken van stijl en compositie van het verhaal, het genre boeken, de relatie tussen auteur en boek en over waardering voor het boek.

- Genre: Ken je andere boeken die tot dit genre behoren?
- Taalgebruik: Wat valt op aan het taalgebruik?
- Belevingswereld: Zijn er gebeurtenissen in het boek die jij ook hebt meegemaakt? Of zou willen meemaken?
- Zag je, tijdens het lezen, het verhaal voor je ogen gebeuren?
- Verhaallagen: Heeft het boek verschillende verhaallijnen?
- Waardering: Aan wie zou je het boek aanraden? Waarom?
- Toen je het boek voor het eerst zag en je nog niets gelezen had, wat dacht je toen dat het voor boek was?
- Had je dit boek al eens gelezen? Zo ja, was het deze keer anders?
- Zijn je woorden opgevallen of zinnen die je mooi vond? Of lelijk?
- Als de schrijver je zou vragen wat er anders of beter zou kunnen, wat zou je dan zeggen?
- Is dit een boek om vlug te lezen of juist langzaam?
- Was je verbaasd over wat iemand over het boek zei?
- Weet iemand iets van de schrijver?
- Waarom het verhaal is geschreven? Wanneer en waar? Wie zou dat willen weten?

3. De laatste vorm is een **leescirkel**.

De eerste keren heb je als leerkracht een belangrijke rol. Later kunnen de kinderen zelf gaan discussiëren over wat ze gelezen hebben en kun je als leerkracht afstand nemen.

De kinderen praten over een zelfgekozen boek. Dat kan een boek zijn dat is voorgelezen in de klas. Het kan ook een boek zijn dat iedereen gaat lezen of heeft gelezen. Als kinderen het zelfde boek gaan lezen moet je wel net zo veel exemplaren hebben als kinderen die meedoen. Kinderen kunnen het boek van thuis meenemen. Het is ook een idee om een boek te kiezen wat tijdens de Kinderboekenweek het kinderboekenweekgeschenk is geweest. Daarvan zijn vaak meerdere exemplaren op school beschikbaar. Leerkrachten zijn er goed in om kinderen uit een paar stapeltjes boeken een boek te laten kiezen. Door uit de verschillende boeken een stukje voor te lezen worden de kinderen geprikkeld een boek te willen lezen. Dan mogen de kinderen daarna (geleide keuze, dus beperkt) kiezen (Litwiller,

2004). Zijn er kinderen die een andere keuze maken dan is dat ook prima maar voor deze gesprekken moeten kinderen binnen een afgesproken tijd een boek lezen. Wanneer de kinderen gaan starten met het lezen van een boek moeten er steeds goede afspraken gemaakt worden over het aantal bladzijden/ hoofdstukken dat binnen een afgesproken tijd gelezen moet worden.

Voor een leescirkel kan je er voor kiezen ieder kind een rol te geven. Hieronder worden de rollen en hun taak beschreven. De taken krijg je ook op A5 aangeleverd.

1. De discussieregisseur

Naam:

Schrijf 6 vragen op over wat je net hebt gelezen. Deze vragen worden in de leeskring besproken. Deze woorden kunnen je misschien helpen.

Wie?
Wat?
Waar?
Wanneer?
Waarom?
Hoe?
Details?
Wat als?
Gevolg?
Mening?

2. De woordtovenaar

Naam: _____

Zoek 4 á 6 woorden die interessant, gek, krachtig, ongebruikelijk of moeilijk te begrijpen zijn. Schrijf ze op en daarbij op welke bladzijde ze staan. Gebruik bijvoorbeeld gele plakbriefjes om de woorden in de tekst te kunnen aanwijzen.

Woord	Bladzijde:
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

3. De literaire uitblinker

Naam: _____

Kies het meest belangrijke stukje van het gelezen stuk en lees het voor aan de groep.

Boek Titel: _____

Pagina's te lezen: _____

Datum van vandaag: _____

Daarom koos ik voor dit stukje:

4. De kunstzinnige kunstenaar

Naam: _____

Gebruik de achterkant van dit papier om een beeld te geven van wat je vandaag hebt gelezen. Zorg dat details uit het verhaal in je tekening, strip, woordweb enz. zichtbaar zijn.

Titel: _____

Wat ik in mijn tekening heb opgenomen en
waarom: _____

5. De verbinding directeur

Naam: _____

Vergelijk het verhaal in dit boek met het echte leven. Zou het waar gebeurd kunnen zijn? Zoek een manier om wat je gelezen hebt te verbinden aan iets dat zou kunnen gebeuren of echt is gebeurd.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

6. De samenvatting schrijver

Naam: _____

Schrijf in 2 á 3 zinnen een samenvatting van wat je vandaag gelezen hebt.

[illegible]

Leesplezier: een goed gesprek het halve werk?

Succes!
Heleen